
This is the **published version** of the article:

Baró Camps, Irene; López Villar, Cristina. Dansa educativa i terapèutica : una revisió bibliogràfica sobre dansa i dansa moviment teràpia amb nens i adolescents. 2016. 78 p.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/163099>

under the terms of the  license

Màster en Dansa Moviment Teràpia

Dansa educativa i terapèutica:

Una revisió bibliogràfica sobre Dansa i Dansa Moviment Teràpia (DMT) per a nens i adolescents



Irene Baró Camps

Tutora: Cristina López Villar

Lleida, 2016

Continguts

Índex de taules.....	3
RESUM.....	4
PARAULES CLAU.....	4
PRESENTACIÓ	5
1. INTRODUCCIÓ	6
2. DEFININT QUÈ ÉS LA DANSA.....	7
3. EDUCACIÓ ARTÍSTICA I DANSA EN L'EDUCACIÓ	9
3.1. Educació artística.....	9
3.2. La dansa en l'educació	12
3.3. Situació de la dansa en el context escolar	12
3.3.1. Continguts i estructura de les classes	13
4. BENEFICIS I VALORS DE LA DANSA	16
4.1. Físics i psicomotrius	17
4.2. Cognició	18
4.3. Intel·ligència corporal, emocional i comunicació	20
4.4. Salut mental i benestar emocional.....	21
5. TERÀPIES ARTÍSTIQUES I DANSA.....	22
5.1. Origen i definició de la Dansa Moviment Teràpia (DMT)	23
5.2. DMT amb nens i adolescents	25
5.2.1. La DMT en context educatiu.....	25
5.2.2. La DMT en context clínic	26
6. MÈTODE.....	28
6.1. Ciència i camí.....	28
6.2. Definició del problema d'estudi	29
6.3. Metodologia.....	29
6.3.1. Criteris d'inclusió i exclusió dels articles	30
7. RESULTATS.....	31
7.1. Característiques dels estudis de dansa.....	31
7.1.1. Tipus d'objectius i de plantejament.....	35
7.1.2. Conceptes o continguts.....	39
7.1.3. Estructura d'una classe	40
7.1.4. Característiques especials	40

7.1.	Característiques dels estudis de DMT	41
7.1.1.	Tipus d'objectius i plantejament	45
	<i>Nombre de sessions, durada, freqüència i característiques del grup en els estudis amb DMT</i>	49
7.1.2.	Continguts sobre els que es treballa	50
7.2.	Característiques dels estudis de dansa i DMT	53
7.3.	Beneficis en els estudis de dansa	55
7.4.	Beneficis en els estudis de DMT	56
7.4.1.	Beneficis de la DMT per als nens	56
7.4.2.	Beneficis de la DMT per als adolescents	58
7.5.	Beneficis dels estudis de dansa i DMT	59
8.	DISCUSSIÓ	61
9.	CONCLUSIONS	67
10.	LIMITACIONS	68
	BIBLIOGRAFIA	69

Índex de taules

Taula 1.	<i>Resum dels estudis sobre dansa inclosos en la revisió</i>	31
Taula 2.	<i>Nombre de sessions, durada, freqüència i característiques del grup en els estudis amb dansa</i>	38
Taula 3.	<i>Resum dels estudis sobre DMT inclosos en la revisió</i>	41
Taula 4.	<i>Nombre de sessions, durada, freqüència i característiques del grup en els estudis amb DMT</i>	49
Taula 5.	7	53
Taula 6.	7 <i>I focus són els seus beneficis</i>	54
Taula 7.	7 <i>DMT</i>	54
Taula 8.	<i>Beneficis trobats en els estudis sobre dansa</i>	59
Taula 9.	<i>Beneficis trobats en els estudis sobre DMT</i>	59

RESUM

En aquest treball es duu a terme una revisió de literatura sobre dansa i Dansa Moviment Teràpia (DMT) amb nens i adolescents. Es busca veure el potencial educatiu i terapèutic en cada cas: Què aporta la dansa d'educatiu? I per la salut i el desenvolupament? Què aporta la DMT d'educatiu? I de terapèutic? La dansa per si, plantejada de forma creativa i amb estructures obertes que permetin al nen el seu desenvolupament en la mesura de les seves necessitats, proporciona experiències en les que cos, intel·lecte i emocions estan integrats en una sola activitat, que es dona en un ambient social i creatiu en el que el nen pot trobar el seu propi equilibri entre el que sent des de dins i en relació a l'exterior. La DMT utilitza aquest potencial amb individus més necessitats, en els que aquest equilibri es veu afectat.

PARAULES CLAU

Dansa, dansa moviment teràpia, DMT, dansa terapèutica, dansa creativa, educació, context educatiu, escola, nens, infància.

PRESENTACIÓ

Després de tres anys d'estudi de DMT, em torno a dedicar a ensenyar dansa a nens i adolescents. El que més m'agrada de la feina és compartir aquestes estones amb ells, en un ambient en el que es poden moure, hi ha música, poden ballar, jugar i donar llibertat a la seva creativitat. El que per mi és molt important doncs, és que sigui un ambient en el que això sigui possible, en el que la dansa és el mitjà a través del que es desenvolupa l'activitat, a través del que s'estableix una connexió amb un mateix i amb els altres en un procés d'aprenentatge i de creació compartida. Em pregunto què és més important, els continguts o el que aquests aporten a les persones i procuro que la classe pugui ser aprofitada per cada nen en la mesura del que li sigui profitós i saludable, això és, aportant continguts sobre dansa en un ambient lliure i creatiu.

L'interès per aquesta investigació és doncs, sobretot, pedagògic, però una pedagogia en la que el individu pugui trobar el propi equilibri, la pròpia dansa, entre el que ve de fora i el que sent des de dins.

1. INTRODUCCIÓ

La dansa és objecte d'estudi en nombrosos experiments que mostren que és un exercici saludable a molts nivells. Entre d'altres, a nivell físic, pel fet de fer un tipus d'exercici que és capaç d'incloure totes les possibilitats de moviment; a nivell cognitiu, per la comprensió de les dimensions d'espai-temps i la possibilitat de comprendre i expressar idees abstractes; a nivell emocional, per la possibilitat d'expressió, autoconsciència i relació amb els altres a través del cos... Per citar tan sols alguns exemples a vista general.

L'educació és part fonamental de la vida, en especial, l'educació escolar és l'etapa on s'assenten les bases de la vida de l'infant.

Paral·lelament al desenvolupament de la psicologia, no és fins als anys setanta que es comencen a investigar els aspectes cognitius del procés d'ensenyament-aprenentatge. Els centrats en les emocions comencen als anys vuitanta però no es comencen a aplicar fins als noranta (Rodríguez, Caja i Gracia, 2013) i encara avui en dia s'està integrant la part emocional en el dia a dia de l'escola.

L'estudi de les emocions mostra la seva influència en el nivell de benestar, fent-se evident la importància de la intel·ligència emocional a l'aula. El cos és una via directa de connexió i relació amb els estats interns. El treball corporal porta a la consciència corporal que millora tant la comunicació intrapersonal: l'autoconsciència i l'autoregulació; com interpersonal: l'empatia i les habilitats socials (Rodríguez i col., 2013).

2. DEFININT QUÈ ÉS LA DANSA

La dansa pot tenir varis significats per cadascú, depenent de com forma part de la nostra vida. En qualsevol cas, té a veure amb un comportament humà que és significatiu, que involucra moviment no verbal del cos, va més enllà de l'activitat motriu ordinària, està relacionat amb el ritme, influenciat per patrons culturals i conté valor estètic inherent (Cone i Cone, 2005).

Algunes definicions de dansa:

“Dansa és moviment rítmic avaluat estèticament a través del que diferents estats emocionals i sentiments són expressats i on símbols motors són conscientment compostats pel plaer i la satisfacció de l'execució, per la creació de formes de moviment exquisides, de coneixement, expressió i comunicació a través del llenguatge del cos.” (Visan, 2005, citat a Macovei, Zahiu i Șulea, 2014, p. 77, traducció de l'autora)

“Dansa és un grup de moviments rítmics corporals representats en un ritme melòdic, utilitzats amb intenció comunicativa, educació motriu, desenvolupament físic, preservació de la salut, socialització i construcció de confiança.” (Nastase, 2011, citat a Macovei i col., 2014, traducció de l'autora)

“La dansa moderna és una forma d'expressió corporal originada per la transposició que fa el ballarí, mitjançant una formulació personal, d'un fet, una idea, una sensació o un sentiment” (Baril, 1987, p.13).

Cap a finals del segle XIX la dansa comença a experimentar canvis significatius. Després d'un llarg període en el que la dansa clàssica era la tècnica per excel·lència, comencen a obrir-se

nous camins que rebutgen les regles del sistema clàssic amb la finalitat de donar via lliure a la pròpia inspiració i expressió.

La tècnica i el virtuosisme deixen de ser els objectius principals, passant a ser eines que permeten més possibilitats d'expressió de forma més eficaç.

Entre els precursors de la dansa moderna, Laban defineix una nova tècnica de dansa que “estimula el domini del moviment en tots els seus aspectes corporals i mentals”. Aquest enfocament metòdic cap a les formes universals del moviment és, per força, diferent al requerit per el domini d'una estilització especial que abasta tan sols una petita part de l'expressió del moviment humà” (Laban, 1975 , p. 20).

La dansa esdevé clarament una forma de parlar amb el cos. Això implica, per al ballarí, reinventar constantment qualsevol dansa o frase en moviment per a que tradueixi en tot moment allò que vol expressar. Per a que això sigui possible es fa necessari elaborar el propi sistema de moviments, adequat a les pròpies necessitats d'expressió (Baril, 1987).

“Ser ballarí és triar el cos i el moviment del cos com a camp de relació amb el món, com instrument de saber, de pensament i d'expressió” (Louppe, 2011, p. 61).

El cos és difícil de conèixer. La dansa exigeix un treball infinit per tal d'avançar en la integració de la consciència general d'un mateix, del ser que habita en el cos, és a dir, del cos. Tots els ballarins precursors de la dansa moderna, de Duncan a Wigman, Hawkins o Cunningham, han estat inventors de la seva pròpia corporeïtat. El ballarí actual, disposa de la riquesa de les infinites pràctiques i filosofies corporals existents, mitjançant les que intentarà afinar en el seu propi cos a través del que expressar una poètica pròpia (Louppe, 2011).

“Ballar és fer l’espai visible” (Dupuy, 1989, citat a Louppe, 2011, p. 165), és la manifestació de la correspondència inevitable que existeix entre l’espai interior i l’exterior.

3. EDUCACIÓ ARTÍSTICA I DANSA EN L’EDUCACIÓ

En l’àmbit educatiu, la dansa ha estat molt explorada com a eina per al creixement personal. Programes escolars basats en la dansa són utilitzats per millorar els processos d’aprenentatge acadèmic, per aportar aprenentatges a través de l’experiència, crear ponts entre matèries o entre diferents tipus d’aprenentatges en paral·lel (Karkou, 2010).

3.1. Educació artística

En el context educatiu, els mestres intenten practicar una pedagogia que es trobi en la franja del que els seus alumnes són capaços d’aprendre. Aquesta tasca té la finalitat d’acompanyar el desenvolupament dels infants així com construir els fonaments de la ciutadania, el món del treball i el lideratge com a adults. Sovint però, l’ensenyament es veu condicionat per uns estàndards establerts que creen fronteres artificials (Hartle, Pinciotti i Gorton, 2014).

En general, hi ha un desequilibri entre el pes de les arts i altres disciplines en el currículum escolar. No obstant, estudis mostren que els graduats més brillants solen tenir també més destreses artístiques que una persona mitja, que l’ensenyament amb les arts integrades proporciona un camí més ampli per aquells alumnes amb risc i que els professors que

integren les arts en el currículum troben que són més capaços d'entendre i trobar les necessitats de tots els seus alumnes (Hartle i col., 2014).

Durant molt temps, s'ha valorat molt el coneixement analític, descriptiu i lineal, en detriment del coneixement sintètic, sistèmic i intuïtiu (Marques, 1997).

Ja des de fa temps però, es parla cada cop més sobre la importància de les arts en l'educació. Cada vegada més, es considera el context escolar com "un dels principals llocs per proporcionar experiències significatives a través d'aquesta funció cultural i social de les arts, entesa com dinamitzadora dels processos simbòlics que serveixen no solament per ordenar la realitat, sinó també per modificar-la i entendre's en ella" (Abad, 2009, p. 20). De fet, moltes de les formes de pensament més subtils i complexes tenen lloc quan els alumnes tenen l'oportunitat de treballar de forma significativa en la creació d'imatges, ja sigui de forma literària, poètica, coreogràfica, visual o musical (Serra, Baravalle, Marimon i Crous, 2013)

L'estètica o "ciència de la bellesa artística" (Vianu, 1936, citat a Macovei i col., 2014, p.74) és un valor cultural que influeix en el desenvolupament de la personalitat en els alumnes. Es pot treballar educant en la sensibilitat artística i aprenent a apreciar la bellesa en l'art i en la natura de manera que més endavant, en l'edat adulta, es puguin incorporar noves perspectives (Macovei i col., 2014).

La història de l'art té una relació paral·lela amb la història del pensament i el desenvolupament humà. La justificació de les funcions de les arts es basa en l'apreciació que històricament aquestes han tingut com a forma d'expressió, representació i comunicació dels valors i visions de l'experiència humana en cada moment. Aquestes funcions culturals,

socials i simbòliques, actualment s'han desplaçat des de les "arts cultes" cap a les "cultures de masses" o "cultures populars", proposant una integració dels diferents substrats de realitat que compartim i, per tant, donant a entendre que les produccions culturals no són tan sols privilegi d'alguns sinó dret de tots (Abad, 2009).

Tenint en compte lo anterior, és fàcil entendre la importància de que l'educació artística "ofereixi àmbits d'exploració, reflexió i compromís, de manera individual i col·lectiva, que es projecten en la recerca d'una major qualitat en la relació entre art i vida" (Abad, 2009, p. 17). Les funcions actuals de les arts es presenten com una apertura d'opcions i possibilitats, per això tenen la capacitat d'afavorir dinàmiques d'integració escolar, social i cultural.

"Les arts són universals; permeten l'oportunitat d'experimentar la universalitat de les emocions i el comportament humà.

Les arts són "corporalitzades" o *embodied*, comencen al cos i involucren tota la fisiologia; exemplifiquen la connexió entre cos i ment, pensaments i sentiments.

Les arts són un llenguatge; consisteixen en formes múltiples de comunicar idees, pensaments, sentiments i imaginació; com en el llenguatge verbal, cadascuna de les arts és un sistema de símbols que involucra aspectes estructurals, funcionals i estètics específics.

Les arts fomenten el desenvolupament; involucren als nens en processos constructius d'aprenentatge involucrant tant el pensament creatiu com el pensament crític; tenen el poder de transformar una experiència, a un mateix i als altres" (Hartle i col., 2014, p. 291).

3.2. L a d a n s a e n l ' e d u c a c i ó

Totes les arts involucren d'alguna manera el cos, però en la dansa, el cos és l'eina principal.

En la dansa, el cos és font de sentir i font d'expressió.

La dansa és més que explorar diferents maneres de fer formes o aprendre passos amb música; és una manera de donar significat utilitzant el cos com a instrument d'expressió i comunicació. Si comparem el cos amb un pinzell, els moviments són els colors, formes, línies i textures i l'espai és la tela. De la mateixa manera que cada pintor plasmarà la seva idea sobre una posta de sol, cada ballarí també (Cone i Cone, 2005).

Despertar a noves percepcions i enteniments, és en si una experiència estètica. A través de la dansa els nens aprenen sobre si mateixos i la seva relació amb el món. Com es mouen, com pensen, com senten i com es relacionen amb els altres. Crear i aprendre danses creades per altres permet donar sentit al que passa en la pròpia vida i en la vida dels altres (Cone i Cone, 2005).

3.3. Situació de la dansa en el context escolar

Cada vegada trobem més plantejaments educatius que proposen models d'aprenentatge basats en la col·laboració i la creativitat (Davidson i Major, 2014) i cada cop són més els que entenen la importància de les arts en l'educació.

En molts països la dansa ja forma part del currículum escolar (Candela, Conte, Pastena, D'anna i Paloma, 2013). Sovint es troba com a component de l'educació física. En aquest cas, el nen té l'oportunitat d'aprendre maneres expressives d'utilitzar el moviment, que van més

enllà d'aconseguir un determinat objectiu funcional. Els moviments poden coincidir, per exemple, en educació física, l'acció d'aixecar les mans cap amunt podria ser amb l'objectiu d'agafar una pilota que m'arriba, mentre que en el cas de la dansa, el moviment estaria desproveït del seu propòsit funcional, esdevenint, en canvi, l'expressió o il·lustració d'una idea, pensament o sentiment. Ambdós tipus de moviment, tan el funcional com l'expressiu, són necessaris per desenvolupar tot el potencial del nen (Cone i Cone, 2005).

També és possible que la dansa entri com a projecte artístic des de fora, sol·licitat per l'escola. Professionals del món de la dansa entren a l'escola i/o institut i atansen als alumnes a l'experiència de la dansa (Serra i col., 2013).

3.3.1. Continguts i estructura de les classes

L'aproximació pedagògica necessàriament variarà molt en funció de totes les variables que conformin el context. Serà molt diferent si la dansa és una matèria obligatòria que si és opcional, si forma part del currículum o és extraescolar, dependrà de la formació del professor, de les característiques del grup d'alumnes i del context institucional (Serra i col., 2013)

Segons Laban, és impossible abastar la infinitat de de variacions i moviments, però "enlloc d'estudiar cada moviment, es pot comprendre i practicar el principi del moviment" (Laban, 1975, p. 21), el comú denominador, que és el flux de moviment. Per a ell, la importància no està en la perfecció de l'execució de danses sensacionals sinó en l'efecte benèfic que aquestes tenen. En el cas dels adults, aquest efecte benèfic podria ser l'equilibri que la dansa pot proporcionar entre el domini de les facultats espontànies i la gran quantitat de coneixement intel·lectual requerit per funcionar en la vida moderna. En el cas dels nens, per

preservar aquest impuls innat de moviments que condueix al domini del flux de moviment. Per a Laban, la primera tasca de l'escola és fomentar l'impuls natural de moviment i fer que els nens més grans vagin prenent consciència dels principis que el governen; la segona tasca, és preservar l'espontaneïtat del moviment i mantenir-la viva durant tota la infància i també en l'edat adulta; la tercera, fomentar l'expressió artística per ajudar a l'expressió creativa dels nens per a després ser capaços de formar part de les danses col·lectives dirigides pel mestre de dansa (Laban, 1975).

En el context escolar, la dansa es pot plantejar de moltes maneres i abastar diferents varietats i estils. Cone i Cone (2005) recomanen no ensenyar una sola varietat sinó oferir l'oportunitat als nens d'experimentar diferents formes de dansa al llarg de l'etapa escolar, de manera que, a través de la dansa, els estudiants aconseguiran:

- * Desenvolupar el coneixement i les habilitats per utilitzar la dansa per a l'expressió i comunicació d'idees, comprensions i sentiments.
- * Augmentar les seves habilitats creatives, imaginatives, cognitives i perceptives.
- * Fomentar la comprensió del rol de la dansa dins dels contextos culturals i històrics
- * Adquirir habilitats en l'aprenentatge per cooperar, respectar i moure's amb altres en el context social.
- * Desenvolupar una comprensió i apreciació per la dansa com una forma de moviment i una forma d'art.
- * Obtenir una comprensió dels elements estètics involucrats en crear, representar i respondre en la dansa

- * Reconèixer com la dansa es relaciona amb altres arts i amb altres àrees de coneixement
- * Desenvolupar habilitats motrius, coordinació, equilibri, força i flexibilitat i augmentar el coneixement i les habilitats saludables (Cone i Cone, 2005, p. 6)

Pel que fa a l'estructura de les classes, diferents autors coincideixen en tres fases centrals (Pastena, D'anna i Paloma, 2013), entre la benvinguda i el tancament (Candela i col., 2013):

- Benvinguda: Primer contacte amb l'espai on tindrà lloc l'activitat, per tal de familiaritzar-se i crear una atmosfera d'escolta i atenció. Per exemple jugant a recórrer l'espai i agafant la forma d'algun element.
- **Escalfament o activació general:** per preparar el cos per a l'activitat física. Per exemple, podria ser utilitzant el cos i el moviment com si fóssim un pinzell que pinta l'espai, amb diferents traços, des de diferents parts del cos.
- **Exploració:** És la fase central on es dona l'experimentació i recerca al voltant d'un element (l'espai, la força, el ritme...). També és on es presenta el tema, a través d'imatges, paraules, objectes, fets o fantasia. Per exemple, un nen representa el vent i l'altre el objecte bufat pel vent, si el vent bufa més fort o més suau, l'objecte es mou més de pressa o poc a poc, havent-se de moure ambdós en concordança.
- **Composició:** Es creen seqüències individuals o col·lectives. És on els nens poden posar en pràctica les seves habilitats creatives. Per exemple, a partir d'un poema, es crea una dansa.
- Tancament: Per acabar de forma satisfactòria, es pot parlar sobre l'experiència viscuda entenent el que s'ha fet i per a què, o bé concloure de forma energètica i alegre amb una dansa final d'acomiadament.

4. BENEFICIS I VALORS DE LA DANSA

La dansa és una de les formes més antigues de comunicació. Abans de la invenció del llenguatge escrit, era una de les maneres de passar històries de generació en generació (Sivvas, Batsiou, Vasoglou i Filippou, 2015). Així mateix, l'evidència arqueològica mostra ja en les civilitzacions més antigues, paper important que tenia la dansa en celebracions i com a entreteniment (Sivvas i col., 2015). En l'antiga Grècia, la dansa tenia un paper fonamental en l'educació, sent que els filòsofs eminents emfatitzaven la importància d'aquest art com a integració perfecta entre cos i ànima, essencial per la formació de la personalitat (Sivvas i col., 2015).

“El ballarí del futur serà aquell que el seu cos i ànima han crescut tan harmoniosament junts que el llenguatge natural de l'ànima ha esdevingut el moviment del cos.” (Duncan, 1903, comunicació personal, citat a Sinsky, 2010)

La dansa és una forma de coneixement que integra tots els aspectes del ser humà: el nen aprèn sobre ell mateix de forma cinestèsica, intel·lectual, social i emocional (Cone i Cone, 2005).

“La dansa ajuda als humans, en especial als nens, a restaurar la seva relació amb el medi, a descobrir el ritme amagat dins seu i a disciplinar el cos i la ment” (Kourkouta, Rarra, Mavroeidi i Prodromidis, 2014, p. 231, traducció de l'autora).

La dansa ajuda a cos i ment a créixer en harmonia. Avui en dia les ciències ens mostren cada cop més com l'experiència corporal està lligada a les emocions i als processos cognitius. Donar valor al propi cos i al del nen en els processos educatius significa pensar en noves

formes d'educació holístiques. “En la dansa, el llenguatge del cos i de l'ànima es barregen en l'harmonia del ser” (Pastena i col., 2013, p. 539).

L'educació primària és una etapa molt significativa de la vida en la que es forma la base de coneixements i habilitats. Pel que fa a les habilitats motrius, l'inici de la primària coincideix amb l'adquisició de les habilitats motrius especialitzades. El posterior domini de competències relacionades amb el moviment, l'aprenentatge motriu i la capacitat d'expressió a través del moviment dependran de les experiències viscudes durant l'educació primària (Macovei i col., 2014).

Si les habilitats motrius es treballen a través d'activitats d'expressió corporal, tenen no tan sols efectes físics, sinó també psicològics i socials com poden ser: la creació d'una autoimatge real en comparació a una possible imatge ideal; l'augment de l'autoconfiança degut a la consciència corporal, social i del propi valor; el desenvolupament de la capacitat d'utilitzar el llenguatge no verbal per a la comunicació i l'augment de la capacitat de lidiar amb diferents situacions (Macovei i col., 2014).

En la dansa el cos pren valor com a element constitutiu de la personalitat, a través del qual es pot entrar en contacte amb sentiments i pensaments i donar-los-hi forma. Es treballa doncs, amb objectius psicomotrius, cognitius i afectius a la vegada. (Candela i col., 2013).

A continuació, un recull de beneficis que la dansa pot aportar, en una classificació orientativa:

4.1. Físics i psicomotrius

El més evident i efecte directe de qualsevol tipus d'exercici físic, sempre que sigui realitzat de forma saludable, és l'impacte en la salut i benestar corporal. En el cas dels nens, va

totalment lligat al desenvolupament de la psicomotricitat. En la dansa, entre els beneficis psicomotrius, trobem l'augment de la flexibilitat, el to i la força muscular, la resistència física, l'equilibri i la coordinació (Cone i Cone, 2005). Depenent de la intensitat, també és possible l'augment del condicionament cardiovascular (Alpert, 2011).

En algunes formes de dansa, es donen moviments repetitius com cercles, vuits o *shimmies* amb la pelvis que permeten tota la gama de moviment de la part baixa de l'esquena i les articulacions de la pelvis, produint-se un augment del to muscular de la zona que millora la postura, prevenint problemes de la part baixa de l'esquena (Alpert, 2011).

En general, la dansa millora la condició física, simplement pel fet de ser exercici físic, però amb el valor afegit de que contempla totes les possibilitats de moviment, deixant opció a treballar el cos de diferents maneres, segons diferents perspectives i podent-se adaptar a cada cos. És per tant, una gimnàstica que permet el desenvolupament harmònic del cos (Candela i col., 2013). Dansant, els nens s'ho passen bé fent exercici, de manera que aprenen la importància de l'exercici físic a la vegada que aprenen a estimar-lo (Kourkouta i col., 2014).

4.2. Cognició

A través de la dansa, es comprenen els conceptes de direcció, recorregut, tempo, forma, força i nivell. Es nodreix el coneixement del propi cos i de les seves infinites possibilitats de moviment (Cone i Cone, 2005).

També ajuda a construir la imatge corporal i conèixer els propis límits físics, a través d'activitats com, per exemple, tocar rítmicament diferents parts del cos. (Kourkouta i col., 2014).

En realitat, les arts promouen un desenvolupament i percepció diferents: intuïtiu, flexible i obert a la imaginació (Candela i col., 2013). En les tasques artístiques que deixen lloc a la improvisació, es posa en pràctica el pensament divergent, que fa referència als processos mentals i estructures de pensament relacionades amb tasques que tenen més d'una solució possible (Lewis i Lovatt, 2013). En el procés de creació d'una dansa, es desenvolupa la capacitat de trobar noves maneres d'expressar idees i sentiments (Cone i Cone, 2005).

El pensament crític també és una altra habilitat cognitiva que entra en joc en la creació, la representació i la resposta a una dansa. Tant quan es crea, quan es posa en escena com quan s'observa una dansa, cadascú fa els seus judicis objectius o subjectius. Els objectius tenen a veure amb l'anàlisi del moviment, per exemple, quantes parts del cos toquen al terra o quin tipus de moviment predomina. Els subjectius tenen a veure amb la comprensió de les pròpies preferències estètiques, així com les dels altres, segons els sentiments que desperta cada composició coreogràfica (Cone i Cone, 2005).

La dansa i el moviment també tenen el potencial d'estimular i sensibilitzar la propiocepció, que té a veure amb la consciència del cos i la seva localització en l'espai. Aquesta consciència té la capacitat de prevenir lesions i afavorir postures saludables (Batson, 2009), a més de ser un factor potencialment creatiu i adaptatiu a l'hora de ballar o moure's.

4.3. Intel·ligència corporal, emocional i comunicació

La propiocepció és el *feedback* que el cos dona al sistema nerviós central sobre si mateix. Aquesta informació és crucial en l'experiència de les emocions, la formació d'actituds i la regulació de les emocions i el comportament (Koch, 2014). Depenent de la postura que adoptem, el cos reacciona de diferents maneres donant lloc a diferències en l'estat afectiu i el comportament. Per exemple, les postures més expansives i obertes donen lloc a sentiments associats a l'empoderament personal (Carney, Cuddy i Yap, 2010). El moviment, depenent de la seva naturalesa, també té efecte sobre l'estat afectiu. Així, els moviments que segueixen un ritme suau, és a dir, que tenen una transició suau entre la tensió i la relaxació, tenen efectes de relaxació, pau i benestar, mentre que els que segueixen un ritme més abrupte, produeixen més sensació de tensió, lluita i agressivitat (Koch, 2014). El moviment i estat del cos està totalment relacionat amb el nostre estat intern.

Els nens, sobretot en els primers anys de la infància, tendeixen a expressar els seus sentiments a través del cos, tal i com es pot observar en les seves reaccions espontànies quan experimenten emocions positives (Kourkouta i col., 2014).

A través de la dansa es pot explorar i expressar la joia, la por, la ira, la frustració... El cos i el moviment revelen com ens sentim dins, depenent de com utilitzem l'espai, el tempo i la força i de com ens relacionem amb els altres i amb l'entorn, donant-nos l'oportunitat d'explorar aquestes relacions (Cone i Cone, 2005).

“Activitats simples, repetitives i estructurades en una successió orgànica així com experiències que millorin el control motor i la confiança, contribueixen a reduir el

comportament antisocial i millorar les habilitats socials en els nens” (Kourkouta i col., 2014, p. 4).

Quan ens comuniquem, en realitat ens comuniquem cos a cos, ja que ens comuniquem de forma verbal i no verbal. La consciència corporal, per tant, té la capacitat de millorar tant la comunicació intra-personal -ja que dóna autoconsciència i permet l'autorregulació-, com la interpersonal -ja que facilita l'empatia i per tant les habilitats socials- (Rodríguez i col., 2013).

En dansa contemporània, es parla del potencial de la creació en grup, un procés en el que les emocions juguen un paper important en la comunicació i el judici estètic i el fet de pertànyer a un grup i participar en el treball és una font valuosa d'aprenentatge i desenvolupament intel·lectual. Sense oblidar el potencial innovador que té el resultat creat en col·laboració (Rouhiainen i Hämäläinen, 2013).

4.4. Salut mental i benestar emocional

En general, és sabut que l'exercici físic augmenta els nivells d'endorfina que produeixen sensació de benestar (Alpert, 2011). No obstant, en pacients amb depressió, s'apunta que el exercici físic per si sol no és suficient per notar una millora de l'estat d'ànim, mentre que ballar una dansa animada en cercle, si que demostra una disminució significativa del nivell de depressió i un augment de la vitalitat (Koch, Morlinghaus i Fuchs, 2007). Probablement, el fet d'agafar-se de les mans i moure's junts, té molt a veure amb aquests resultats (King, 2014).

Moure's junts es basa en compartir un ritme. El ritme té a veure amb el propi batec del cor i amb la respiració, és a dir, amb la pulsio de vida. Moure's amb l'altre o altres en un ritme

compartit dona la possibilitat de comunicar-se (Schott-Billmann, 2015). La dansa primitiva, que té com a base el ritme, és una dansa alegre, lúdica i social que omple d'optimisme, permetent alleugerir sentiments com la por, la culpa o la tristesa (Schott-Billmann, 2015).

Participar en activitats creatives i/o esportives en general sembla que té efectes positius sobre la salut i el benestar dels nens i joves, sent que tenen efectes d'empoderament, d'inclusió social, augment de l'autoestima, la confiança i les habilitats socials (Bungay i Vella-Burrows, 2013), així com del sentit de coherència del grup, del qual formen part (Kourkouta i col., 2014).

5. TERÀPIES ARTÍSTIQUES I DANSA

La dansa s'utilitza com a eina terapèutica, dins de les teràpies artístiques. S'entén com l'ús psicoterapèutic del moviment a través del qual el nen pot comprometre's creativament en un procés d'integració personal i desenvolupament (Kourkouta i col., 2014).

Algunes de les diferències més importants entre l'educació artística i les teràpies artístiques són (Karkou, 2010):

1. L'educació artística busca resultats estètics i artístics, les teràpies artístiques tenen propòsits psicològics
2. L'educació artística té un currículum artístic, i l'art teràpia una agenda terapèutica
3. En l'educació artística els professors instrueixen, els terapeutes tendeixen a no fer-ho
4. En l'educació artística el canvi artístic és important per si mateix, en les teràpies artístiques està associat a canvis psicològics

A diferència de lo educatiu, la teràpia té com a finalitat la salut i el seu restabliment (Panhofer, 2005).

Segons l'organització mundial de la salut, la salut és "l'estat complet de benestar físic, mental i social i no tan sols l'absència de malaltia o debilitat" (W.H.O, 1946, p. 100, traducció de l'autora).

L'ús de la dansa i el moviment com a eina terapèutica es basa en que el moviment corporal reflexa estats emocionals interns i, per tant, que el canvi en la gama de possibilitats de moviment va lligat a canvis psicològics. Possibilita doncs, que tant els que gaudeixen de salut com els que tenen dificultats emocionals i mentals que arriben a influir i dificultar el seu benestar, puguin recuperar un sentit de totalitat, a través de la integració psicofísica (Fischman, 2001).

5.1. Origen i definició de la Dansa Moviment Teràpia (DMT)

Segons la EADMT (*European Association Dance Movement Therapy*), la Dansa Moviment Teràpia (DMT) es defineix com "l'ús psicoterapèutic del moviment per impulsar la integració emocional, cognitiva, física, espiritual i social de l'individu" (EADMT, 2013).

Marian Chace, una de les pioneres de la DMT, comença donant classes de dansa i es pregunta com és que té alumnes que tot i tenir dificultats, persisteixen. Davant aquest fet, es sent frustrada i desconcertada. Poc a poc comença a entendre i a trobar les necessitats d'aquests alumnes, a empatitzar amb ells com a persones, a través de la comunicació no verbal (Levy, 1988).

Per una altra de les pioneres, Blanche Evan, el major interès és la dansa improvisació com a mitjà a través del que el potencial emocional i creatiu pot emergir i actualitzar-se (Levy, 1988).

En la DMT, és a través de la relació terapèutica i a partir dels moviments que emergeixen espontàniament, que pacient i terapeuta exploren aspectes conflictius del pacient. El terapeuta en DMT “afavoreix la fluïdesa comunicativa dels aspectes més aïllats del si-mateix, entès com consciència de la pròpia existència. És així com possibilita la socialització” (Fischman, 2008).

El moviment és el material fonamental en que es basa el procés terapèutic. Tenir coneixement i comprensió sobre el tipus de moviments predominants en el pacient és fonamental per l'establiment de la relació terapèutica (Queyquep, 2008). Els esforços o qualitats de moviment, “representen factors de moviment cap als que l'intèrpret del moviment pot tenir diferents actituds depenent del temperament, la situació, l'entorn i moltes altres variables” (Bartenieff i Lewis, 1980, p. 51, citat a Dayanim, Goodill, i Lewis, 2006, traducció de l'autora). Segons l'Anàlisi del Moviment de Laban, aquestes qualitats de moviment es descriuen en quatre continus: el flux, l'espai, el pes i el temps, els extrems dels quals són: flux contingut – flux lliure; espai directe – espai flexible; pes fort – pes lleuger; temps sobtat – temps sostingut. Per Laban, els esforços són la manifestació en moviment dels impulsos i les energies internes, siguin conscients o inconscients, és l'actitud cap a la força, el temps, el control i la direcció (Queyquep, 2008).

Un altre sistema d'observació i anàlisi del moviment és el Perfil de Moviment de Kestenberg (KMP). “El KMP proporciona un sistema formal d'observació, notació i anàlisi dins un marc

teòric que interpreta el significat del moviment. És de naturalesa psico-biològica, delineant correspondències entre significats orgànics, biològics i psicològics” (Burrill, 2011).

5.2. DMT amb nens i adolescents

Per als nens, l’art és un mitjà natural d’expressió espontània que ajuda a desenvolupar la comunicació intra i interpersonal, entre el món intern i el món extern (Regev, Kedem i Guttman, 2012). Sovint, per al nen és difícil expressar en paraules la riquesa de les seves experiències. Utilitzant el moviment i la dansa creativa, se li fa possible trobar maneres d’expressar-se a través de símbols i metàfores (Payne, 2003).

5.2.1. La DMT en context educatiu

La DMT gaudeix de diferents situacions depenent del país. A Israel, on durant els últims anys ha experimentat un creixement i reconeixement importants, està força establerta. Des de 1995, les “Teràpies Expressives” són part integral del currículum del Departament d’Educació i els Dansa/moviment terapeutes són part del personal de l’escola, treballant conjuntament amb psicòlegs educatius i altres consellers. La majoria dels nens reben teràpia individual o de grup un cop a la setmana, altres, dos cops, depenent de les necessitats (Capello, 2008). Es considera molt important la comunicació entre el terapeuta, el professor i els pares dels nens (Capello, 2008). De fet, el context escolar és un punt de trobada entre el sistema educatiu, la personalitat del nen i la seva família (Regev i col., 2012).

Programes de prevenció de violència també són duts a terme dins de les escoles a través de la DMT a Israel (Capello, 2008). Entre altres, es pot, per exemple, treballar l'agressivitat a través de competicions d'habilitats corporals amb un mateix o contra altres (Payne, 2003).

Com a avantatges de les arts teràpies en el context educatiu trobem que els nens poden treballar amb significatius reals de la seva vida quotidiana, que el terapeuta pot treballar conjuntament amb mestres i pares i que els nens amb condicions socioeconòmiques més desfavorides hi tenen accés (Regev, Green-Orlovich i Snir, 2015). Entre les dificultats, es troben les tensions produïdes per les diferències entre les aproximacions terapèutica i educativa, la desinformació sobre l'art teràpia i les expectatives poc realistes per part dels professionals educatius, així com la dificultat de treballar cooperativament amb ells degut a la gran càrrega de treball per tal d'assolir els objectius educatius (Regev i col., 2015).

5.2.2. La DMT en context clínic

La DMT és una estratègia de tractament per grups de joves amb diferents problemàtiques com poden ser diferents tipus de trastorns emocionals i de comportament, problemes d'inadaptació, discapacitat, dificultats d'aprenentatge, etc. Al ser una teràpia basada en l'acció, tot i que involucra l'intercanvi verbal, no depèn del nivell de desenvolupament del llenguatge. Es tracta, bàsicament, d'involucrar al nen o jove en una experiència creativa i de construcció de la relació amb si mateix i amb el món (Payne, 2003).

Tots els nens es mouen d'alguna manera i tot el moviment és una forma de comunicació. La base de l'aprenentatge està en l'experiència del món a través del cos i aquestes experiències estan íntimament relacionades amb el desenvolupament emocional, social, físic,

comunicatiu i cognitiu. A través de la DMT el nen pot involucrar-se en una exploració significativa de si mateix, de l'entorn i dels altres. Els objectius específics variaran depenent del grup o cas concret però poden incloure aspectes com l'acceptació corporal, gaudir i participar, competències físiques i motrius, autocontrol, confiança, expressió i interacció amb els companys (Emck, 2014). Per tal d'assolir aquests objectius, la pedra angular és la relació terapèutica que es desenvolupa conjuntament amb l'empatia cinestèsica. A través de tècniques com el “
”, és a dir, el reflex del moviment, es millora l'autoimatge, l'autoconsciència i la consciència dels altres (Emck, 2014).

Per exemple, en nens en condicions psiquiàtriques, que sovint mostren problemes en el comportament motriu: poca traça, postures estranyes, hiperactivitat, agitació, tics nerviosos, lentitud motriu, estereotips motrius, estats catatònics, etc., es recomana una avaluació àmplia del moviment com a part integrant del procediment de tractament, que inclogui els aspectes expressius, d'interacció i experiència corporal (Emck, 2014).

El trastorn de l'espectre autista (TEA), és avui en dia un diagnòstic força utilitzat que es caracteritza per un desenvolupament social i del llenguatge atípic, a més de comportaments repetitius (Scharoun, Reinders, Bryden i Fletcher, 2014).

Són molts, actualment, els intents de descriure què és l'autisme i quines són les millors intervencions. Així mateix, hi hagut un petit desplaçament en la manera de veure l'autisme, doncs són sembla que hi ha un enteniment comú de que, més que una discapacitat, és una manera de pensar i actuar diferent. Des d'aquest punt de vista, en comptes de tractar

d'adaptar el comportament a la norma social, es proposa desenvolupar les forces característiques i el coratge de compartir-les amb la resta del món (Martin, 2014).

S'observa que en la majoria de casos de diagnòstic d'autisme els nens pateixen les conseqüències de la vida sedentària, doncs tenen menys tendència que la resta dels seus companys a l'exercici físic, cosa que a la seva vegada dificulta encara més les relacions socials amb els companys i disminueix l'autoestima (Scharoun i col., 2014). Té sentit, ja que els sistemes motor i vocal estan íntimament units des de la infància i el seu desenvolupament és concomitant (Martin, 2014).

El moviment i la dansa proporcionen un mitjà de comunicació innat (Scharoun i col., 2014), anterior al desenvolupament del llenguatge verbal, que permet anar enrere en les fases del desenvolupament. En nens amb autisme, el treball individual amb DMT, és mostra més eficaç quan es combina amb sessions de grups petits (Payne, 2003).

6. MÈTODE

6.1. Ciència i camí

Abans de la revolució científica (fa uns 500 anys), el coneixement es basava en les tradicions. Si un individu no sabia alguna cosa, només havia de preguntar-ho a un altre més savi. Si el que l'individu es preguntava, no estava inclòs dins el coneixement tradicional, és que no era important. La revolució científica comença quan la humanitat accepta la seva ignorància

(Harari, 2015). “El que demostra el valor del ‘coneixement’ no és si és veritat o no, sinó si ens dóna poder” (Harari, 2015, p. 366).

6.2. Definició del problema d'estudi

En aquest treball es planteja una revisió sobre el potencial de la dansa com a eina educativa i terapèutica. Les preguntes que guien la investigació són:

- Per què és important l'art en l'educació i què aporta la dansa en concret com a disciplina artística?
- Què aporta la dansa de terapèutic?
- Què aporta la dansa i què aporta la DMT? Què aporten d'educatiu? I de terapèutic? Com es complementen?

Aquest treball es proposa descriure què aporta la dansa i la DMT, tant d'educatiu com de terapèutic, durant l'etapa educativa primària i secundària.

6.3. Metodologia

Com a metodologia, s'ha utilitzat la revisió bibliogràfica descriptiva, que té com a funció la posada al dia sobre un determinat tema o àrea d'interès. “Aquest tipus de revisions tenen una gran utilitat en l'ensenyança i també interessarà a moltes persones de camps connexes, perquè llegir bones revisions és la millor forma d'estar al dia en les nostres esferes generals d'interès” (Guirao-Goris, Olmedo Salas, i Ferrer Ferradis, 2008).

Amb aquest objectiu, s'han buscat articles en les bases de dades psycinfo, web of science, pubmed, proquest , scopus, sport discus i google scholar, sobre dansa i DMT amb nens.

Per la recerca, s'han combinat les següents paraules clau: Dansa, dansa moviment teràpia, DMT, dansa terapèutica, dansa creativa, educació, context educatiu, escola, nens, infància.

6.3.1. Criteris d'inclusió i exclusió dels articles

El criteris d'inclusió i exclusió han estat els següents:

Inclusió:

- Articles a text complert sobre investigacions empíriques de caràcter quantitatiu o qualitatiu, o estudis de cas.
- Relacionats amb la dansa durant l'etapa d'educació primària i secundària
- Amb finalitats educatives o terapèutiques.
- En català, castellà, anglès i portuguès
- Articles que es troben en les bases de dades: Psycinfo, web of science, pubmed, proquest , scopus, sport discus i google scholar
- Articles publicats des de 2004 i fins l'actualitat

Inicialment, l'objecte d'estudi es centrava única i exclusivament en la dansa i la DMT en context educatiu, però davant la dificultat de trobar articles sobre DMT en context educatiu que complissin els criteris d'inclusió, es va ampliar la recerca a l'àmbit clínic.

Exclusió:

- Estudis teòrics sobre dansa o DMT

- Estudis que tracten sobre un estil de dansa molt específic
- Estudis en que la dansa és monitoritzada per un vídeo-joc
- Estudis duts a terme en escoles o centres privats de dansa
- Articles anteriors al 2004

Els motius dels criteris d'exclusió són, per ordre, que els estils de dansa específics comprenen uns tipus de moviment específics i m'interessa la dansa en general, amb totes les seves possibilitats de moviment; el fet de que sigui a través d'un vídeo joc, considero que allunya la dansa de la connexió corporal i per tant, no m'interessa per aquest estudi; estudis duts a terme en escoles o centres privats de dansa significa un context molt concret que no està a l'abast de tothom, ja sigui per possibilitats o per interès, i que es troba a part del context educatiu.

7. RESULTATS

Un total de 13 articles sobre dansa i 13 sobre DMT han estat inclosos en la revisió.

7.1. Característiques dels estudis de dansa

Taula 1

Resum dels estudis sobre dansa inclosos en la revisió

Autor i any	Estudia	Mostra	Context	Mesura	Intervenció	Resultats
Amado, Del Villar, Sánchez-Miguel, Leo i García-Calvo, 2014	- L'efectivitat de dues tècniques de dansa (instrucció directa / examinació creativa) en la	Estudiants d'ESO 14-16 anys Noies=39 Nois=32 4 grups	Escolar	Pre i post-test	2 grups d'instrucció directa / 2 grups examinació creativa	- La instrucció directa disminueix els 4 factors - L'examinació creativa disminueix en l'autodeterminació, en el gaudir i en la

	1)satisfacció de les necessitats psicològiques bàsiques, 2)autodeterminació, 3)la percepció d'utilitat i de 4)gaudiment i esforç - Les diferències de gènere respecte ambdues tècniques	naturals				motivació - Els nois en l'examinació creativa mostren augment en la percepció d'autonomia i de competència respecte a la instrucció directa - Les noies en l'examinació creativa mostren una disminució de la percepció d'autonomia, motivació intrínseca, autoregulació percepció d'utilitat i de gaudiment i esforç, respecte a la instrucció directa
Burrill, 2011	Diferències en el desenvolupament, l'aprenentatge, la creativitat i les expressions socials dels nens en els diferents tipus d'activitats, mesurats amb el <i>Kestenberg Movement Profile</i> (KMP)	Preescolars n=14 Es mesura el grup com "un tot"	Escolar	Notació i comparació dels diferents KMP a partir de gravacions de vídeo	4 categories d'activitat: 1)formal 2)joc 3)dansa-improvisació 4)art	-Les activitats de dansa i art són apropiades pels ritmes biològics de l'edat, permeten un afecte equilibrat entre l'interior i l'exterior i sentiments confortables -Les activitats formals comprometen l'homeòstasi, s'observen ritmes corresponents a edats anteriors
de Castro, Liberali, Artaxo i Mutarelli, 2012	El perfil de socialització de la dansa	Nens i nenes 5 – 6 anys n=115	Escolar	Pre i post-test	Projecte de dansa	- Augment de la motivació per la dansa en nens i nenes - Nenes puntuacions més altes pre i post
Esteve i López, 2013	Evaluació d'un programa d'iniciació a la dansa	Preescolars 3, 4 i 5 anys	Escolar	Fitxes seguiment individual i grupal, quadern del professor,	Programa de dansa amb música clàssica, tradicional i música	- Programa aplicable als tres grups d'edat - Sessions clàssica i tradicional agraden més que

				fitxes autoavaluació del comportament docent, càmera vídeo i fotos, avaluació dels alumnes	coneguda pels nens	les altres dues - Indicadors amb més puntuació: compartir els materials, interès per les danses i participació - Indicadors a millorar: realització d'agrupaments, relació amb els companys i compliment de normes
Jago i col., 2011	Els factors que afecten en la inscripció i manteniment de les nenes en una intervenció extraescolar de dansa	Nenes 11-12 anys n=65	Escolar	Grups focalitzats i entrevistes a pares		- Augment inscripcions si s'ofereix una sessió de prova i els companys s'encoratgen entre ells - Augment retenció si l'activitat permet gaudir i socialitzar-se, els objectius són assolibles i els alumnes tenen paraula (o moviment) en les sessions
Kleinubing, Do Carmo Saraiva i Francischi, 2013	Estereotips de gènere i moviment en classes d'educació física en les que es treballen continguts de dansa	Adolescents 14-17 anys Nois=17 Noies=11	Escolar	Diari de camp Grup focal	Continguts de dansa dins la matèria d'educació física	-Por dels nois de perdre la identitat sexual -Por de tocar i mirar als companys, sobretot entre nens i nenes, però les nenes tenen més facilitat -Tant nens com nenes suggereixen passos atrevits però després tenen vergonya de fer-los -Les iniciatives venen sobretot dels que ja tenen algun contacte previ amb la dansa, els altres, esperen a veure el

						resultat final per fer-ho -Nens més resistències tot i que alguns disposats, prenent iniciativa, suggerint alternatives, ensenyant i incentivant als altres
Lobo i Winsler, 2006	Els efectes d'una intervenció de dansa creativa en la competència social i el comportament	Preescolars en situació de risc n=40	Escolar	Pre i post-test	Programa de dansa / Grup control	Augment de la competència social i millora del comportament en el grup experimental
Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013	Els efectes de la dansa en la percepció d'estructures rítmiques i en el nivell de desenvolupament motriu	Adolescents sords 12-13 anys n=20	Institut educació especial	Pre i post-test	Programa de dansa + estimulació auditiva via aèria o per vibració / grup control	- Augmenta la percepció visual i auditiva en grup experimental - No hi ha canvis en el grup control - Augment en el desenvolupament motriu en el grup experimental
Monteiro, Novaes, Santos i Fernandes, 2014	Efectes de l'edat, proveniença familiar, índex de massa corporal i pràctica de la dansa en la insatisfacció corporal i l'autoestima	Nenes 9-15 anys n=283	Escolar	Test sobre insatisfacció corporal i autoestima en grup natural que practica dansa i grup que no Mesura de l'índex de massa corporal (IMC)		IMC alt està associat a insatisfacció corporal i baixa autoestima i IMC baix a insatisfacció corporal, tot i que molt menys en el grup que practica dansa que, en general, puntua més alt en autoestima i satisfacció corporal
Ramos, De Souza i Rosa, 2013	Factors que dificulten el treball amb contingut de dansa dins de l'àmbit de l'educació física	Adolescents 15-16 anys	Escolar	Diàris de camps i qüestionaris	Continguts de dansa dins la matèria d'educació física	Poca acceptació degut a: timidesa d'exposar el cos davant dels altres, no reconeixement de la dansa com a contingut de l'educació física, crítiques d'alguns als altres
Sowden, Clements i	Efecte de la dansa-	Nens 8-10 anys	Escolar	Pre i post-test	Dansa creativa	-Una intervenció d'improvisació és

Redlich, 2015	improvisació en el pensament divergent	n=27				suficient per potenciar el pensament divergent i les tasques creatives (més enllà del domini de la dansa)
Zach, Inglis, Fox, Berger i Stahl, 2015	Els efectes de l'activitat física sobre la percepció espacial i l'atenció	Preescolars n=123	Escolar	Pre i post-test	Tasques d'orientació / Dansa / Grup control	- Ràpides millores pre-post en els dos grups experimentals - En el grup d'orientació es produeix un alt increment en la percepció espacial - En el grup de dansa es produeix un increment en la percepció espacial
Zander, Kreutzma West, Mettke i Hannover, 2014	Els efectes de la participació en una intervenció de dansa en les xarxes afectives i de col·laboració entre companys i si el gènere pot moderar aquests efectes	Adolescents n=421	Escolar	Pre i post-test	Intervenció de dansa / Grup control	- Augment llaços afectius recíprocs - No diferències pre i post en les xarxes de col·laboració en noies - Augment xarxes de col·laboració en nois, sobretot amb les noies - Intervenció facilita interacció amb companys de l'altre sexe, noves maneres de relacionar-se i disminueix els estereotips

Nota: Taula d'elaboració pròpia

7.1.1. Tipus d'objectius i de plantejament

En la majoria d'estudis, el plantejament de la intervenció de dansa contempla espais per a la improvisació, l'expressió corporal i/o la creació de coreografies per part dels alumnes, en major o menor mesura (de Castro, Liberali, Artaxo i Mutarelli, 2012; Mauerberg-DeCastro i

Moraes, 2013; Ramos, De Souza i Rosa, 2015). Alguns estudis coincideixen en la importància d'oportunitats de moviment estructurades que permetin al nen inventar moviments d'acord a les seves preferències personals (Lobo i Winsler, 2006), és a dir, activitats basades en la improvisació, que donen lloc a un tipus d'ensenyament de la dansa més flexible (Sowden, Clements, Redlich i Lewis, 2015) que posa èmfasis en l'alumne. Més que un ensenyament centrat en el professor, es tracta de que l'alumne participi i s'involucri (Zander, Kreutzmann, West, Mettke i Hannover, 2014). De fet, un dels estudis, precisament té com a objectiu l'anàlisi de les diferències entre dos tipus de tècniques: la instrucció directa i la investigació creativa; i com cadascuna influeix en la motivació dels alumnes tenint en compte les diferències de gènere. La instrucció directa fa referència al mètode tradicional basat en la repetició d'un model: el professor prepara la sessió, ensenya uns exercicis i corregeix als alumnes. En la investigació creativa, en canvi, el professor planeja un tipus de repte a través de qüestions o premisses que requereixen respostes originals dels alumnes (Amado, Del Villar, Sánchez-Miguel, Leo i García-Calvo, 2014). En l'estudi de Burrill (Burrill, 2011) l'autora planeja les activitats de dansa-improvisació a mig camí entre la instrucció directa i el procés creatiu d'aprenentatge. Significa que planeja la sessió però que el resultat està obert, creat individualment per cada nen, doncs l'estructura ha de permetre a cada nen el seu propi procés d'aprenentatge.

Seguint en aquesta línia en que és important la paraula i el moviment dels alumnes, en l'estudi de Jago i col·laboradors (Jago i col., 2011), en que s'estudia els factors que propicien la inscripció el manteniment en una activitat extraescolar de dansa, s'apunta sobre la importància de que els objectius a treballar siguin assequibles, així com que la dinàmica de l'activitat deixi lloc a la paraula i moviment propis dels alumnes, que té que veure amb

conèixer-los, saber on estan i que els interessa i per tant, facilita que es treballi en acord a les seves capacitats i interessos.

Tan sols en un estudi es planteja la intervenció de dansa completament des de la instrucció directa, a través de la transmissió i posada en pràctica de deu danses diferents que van augmentant en grau de dificultat. El professor primer explica verbalment i demostra cada pas sense música, després afegeix la música en les demostracions i finalment ajunta tots els moviments per la dansa completa combinant explicacions orals i demostracions (Zach, Inglis, Fox, Berger i Stahl, 2015).

Tots els estudis es duen a terme en context escolar o d'educació especial. En alguns, l'objectiu és precisament la introducció de la dansa a l'escola (de Castro i col., 2012; Esteve i López, 2013;). En dos en concret, es planteja la dansa dins la matèria d'educació física, com un contingut nou i desconegut pels alumnes i s'estudien les facilitats, dificultats i beneficis que aporta (Kleinubing, Do Carmo Saraiva i Francischi, 2013; Ramos i col., 2011). L'objectiu d'un d'ells (Kleinubing, Do Carmo Saraiva i Francischi, 2013), concretament, és estudiar els estereotips de gènere i treballar-los a través de l'experiència de la dansa.

Altres objectius més concrets que es busquen a través de la dansa, en els estudis seleccionats, són crear experiències culturals i promocionar el desenvolupament socio-emocional (Zander i col., 2014), els efectes de la dansa sobre la competència social (Lobo i Winsler, 2006), sobre la percepció espacial i l'atenció (Zach i col., 2015), sobre el pensament divergent (Sowden i col., 2015) i sobre la percepció d'estructures rítmiques en alumnes sords (Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013).

En l'estudi de Burrill (Burrill, 2011), l'objectiu és avaluar el perfil de moviment dels nens en quatre tipus d'activitats: activitats formals, joc, dansa-improvisació i art. Per fer-ho s'utilitza

el Perfil de Moviment de Kestenberg (KMP), avaluant el grup sencer de nens com un tot. L'objectiu és veure les diferències en el perfil de moviment dels nens en les diferents activitats, per avaluar si estan en acord amb les necessitats del seu moment de desenvolupament.

Taula 2

Nombre de sessions, durada, freqüència i característiques dels grups estudiats amb dansa

Estudi	Nº sessions	Durada	Freqüència	Grup
Amado i col., 2014	12	50 min	setmanal	4 grups d'entre 13 i 20 adolescents 14 – 16 anys
de Castro i col., 2012	18			Nens 5 – 6 anys, probablement mida classe
Esteve i López, 2013	4	40 min		4 grups de preescolars Mida classe
Lobo i Winsler, 2006	16	35 min	2 sessions/setmana	10 preescolars
Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013	≈46	90 min	2 sessions/setmana	2 grups de 10 adolescents sords
Ramos i col., 2015	5			3 grups d'adolescents 15-16 anys Mida classe
Sowden i col., 2015	1 sessió	10 min		14 nens 7 – 11 anys
Zach i col., 2015	9		setmanal	40 preescolars
Zander i col., 2014	14	90 min	setmanal	Nens 5 – 8 anys, probablement mida classe

Nota: Taula d'elaboració pròpia

7.1.2. Conceptes o continguts

En alguns estudis, s'enumeren els diferents continguts que es treballen dins els programes o intervencions de dansa. Elements com “el cos”, “l'espai”, “el temps” i “el pes” són comuns en alguns estudis (Amado i col., 2014; Lobo i Winsler, 2006). En el programa de dansa proposat per Lobo i col., (Lobo i Winsler, 2006), els conceptes de dansa que es treballen s'enumeren dins de sis categories:

1. COS: parts, formes, interrelacions i equilibri
2. MOVIMENT/LOCOMOCIÓ: accions com caminar, saltar o córrer
3. ESPAI: en relació on estic, mides, nivells, direccions, recorreguts i tipus de focus
4. TEMPS: velocitat i flux
5. FORÇA: energia, pes, flux
6. FORMA: temes, narració, abstracció, idees no relacionades

En dos dels estudis, els continguts es desenvolupen a partir de temàtiques. En un, la temàtica té que veure amb uns dibuixos animats i els seus personatges. Es treballen diferents continguts de dansa amb les músiques de la sèrie, es preparen coreografies, s'assagen i es representen per tota l'escola (de Castro i col., 2012). En l'altre, es proposen quatre sessions temàtiques de diferent naturalesa (flors, animals, el llac dels cignes i danses de Hawaii) amb els objectius comuns de: desenvolupar la capacitat d'expressió i comunicació a través del ritme, la dansa i el cos; conèixer la interrelació entre el cos, l'espai i el temps a través de la música; desenvolupar les habilitats físiques bàsiques i recursos corporals,

gestuals i d'interpretació; conèixer els elements de la dansa i desenvolupar la improvisació; treball de relaxació i respiració; afavorir les relacions grupals i enriquir l'expressió i la confiança en l'afectivitat (Esteve i López, 2013).

En l'estudi de Zach i col. (2015), el contingut de dansa es duu a terme a través de la transmissió de deu danses, que es divideixen en cinc categories: danses en línia, en parella, en parelles en un cercle, en parelles en dues línies i tots en cercle.

Finalment, en l'estudi de Burrill (Burrill, 2011), els continguts serien els diferents esforços segons el Perfil de Moviment de Kestenberg, interessants a tenir en compte a l'hora d'elaborar els continguts de qualsevol tipus d'intervenció que busqui ser equilibrada.

7.1.3. Estructura d'una classe

En dos dels estudis s'especifica l'estructura de les sessions. En l'estudi de Lobo i Winsler (Lobo i Winsler, 2006) la classe es divideix en cinc seccions: salutació, escalfament i estiraments, trobant el centre, història breu, dansa-improvisació, comiat i dansa final. En el de Esteve i López (Esteve i López, 2013), les quatre sessions sempre consten de tres parts: una assemblea inicial, que consisteix en preparar als nens per l'activitat (presentant-se o saludant de un en un, recordant les normes de convivència, recordant que es va fer en la sessió anterior i/o introduint l'activitat); l'activitat motriu, que consta de varies activitats seguint el fil conductor de la temàtica de la sessió; i una assemblea final, en la que es recorda que s'ha fet a la sessió, s'avalua i els nens i la professora s'acomiaten.

7.1.4. Característiques especials

En l'estudi amb nens sords (Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013), l'activitat de dansa es desenvolupa sobre un cadafal de fusta elevat 30 cm per sobre una superfície de ciment, als

quatre extrems del qual es col·loquen quatre caixes acústiques, per tal de que els nens puguin percebre el ritme a través de la vibració.

7.1. Característiques dels estudis de DMT

Taula 3

Resum dels estudis sobre DMT inclosos en la revisió

Autor i any	Estudia	Mostra	Context	Mesura	Intervenció	Resultats
Baudino, 2010	Cas de diagnòstic erroni	Nena amb diagnòstic d' autisme 6 anys	Clínic	Estudi de cas	Sessions de DMT	-DMT identifica patrons d'interacció i focalitza en aportar un ambient segur per experimentar relacions i assolir el màxim potencial -La relació terapèutica és la base perquè pugui continuar el seu desenvolupament (base en la teoria de l'apego)
Dayanim, Goodill i Lewis, 2006	<i>Moving Story Assessment</i> (MSEA) Mètode d'avaluació del moviment utilitzant la imaginació com a catalitzador de producció d'esforços	Nens 8-11 anys n=31	Escolar	Observació de vídeos per 3 observadors entrenats	Nens individualment són trets de la classe, trien un conte (que conté tots els esforços) i es mouen segons accions contingudes en la història	-Les imatges testades propicien de forma consistent una qualitat d'esforç específica -Els nens sans són capaços de moure's amb tots els 8 esforços -Simple i ràpid mètode d'avaluació que es pot utilitzar durant el procés terapèutic -Eina que pot ajudar a comprendre l'ús dels esforços en comparació a les dades normatives recollides en aquesta investigació -Dóna informació sobre preferències de moviment, habilitats creatives, capacitat de concentració i seguiment de direccions i altres comportaments no verbals i

						característiques psicomotrius
Erfer i Ziv, 2006	Efectivitat de la DMT per crear cohesió en nens prèviament caòtics i desorganitzats	7 nens 5-8 anys	Unitat psiquiàtrica	Descripció d'una sessió	DMT grupal	-Augment control de l'impuls -Augment tolerància a la frustració i al retard en la gratificació -Millora habilitat relacions socials -Grup cohesiu de DMT permet als nens sentiments de llibertat suficient per treballar objectius terapèutics
Fourie i Lessing, 2010	Influència de la DMT en la imatge corporal	6 noies Adolescents amb baixa imatge corporal	Escolar	Entrevistes a les participants després de cada període de moviment durant les sessions	4 sessions de DMT individuals per a cada participant	--Facilita acceptació de les característiques físiques pròpies, així com que la bellesa inclou aspectes de la personalitat i de l'ésser -Ajuda a adonar-se que un pot ser atractiu independentment de les característiques físiques i que no necessita assemblar-se a un altre -Que els altres no són tan crítics com un pot pensar -Focus més en lo positiu -Alguns descobreixen la necessitat de ser més ells mateixos -Millora de la visió de futur i de les relacions interpersonals -Millora de l' <i>insight</i> , i la pròpia confiança
Grogan i col., 2013	Experiències d'una sessió de DMT en relació a la imatge corporal	7 noies i 6 nois "normals" amb pes "normal"	Escolar	Grups focalitzats i entrevistes individuals	1 sessió de DMT	-Augment de la connexió amb el cos i de la imatge corporal positiva -Disminució de l'orientació per aparença, sensació de llibertat d'expressió de si -Augment acceptació del propi cos: augment confiança i disminució de comparacions -Encara que la intervenció no resolgui

						completament, ajuda a estar més a gust
Grönlund, Renck i Weibull, 2005	DMT com a tractament alternatiu per nens amb comportament agressiu i destructiu	2 nens amb diagnòstic de trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH) 6 anys	Psiquiatria infantil	-Pre i post-test sobre forces i dificultats i sobre comportament motriu - observació dels terapeutes - entrevista als pares després i molts anys després	10 sessions de DMT amb els dos nens i dos terapeutes	-Generació d'hipòtesis: 10 sessions de DMT en parella augmenten la funció motriu i disminueixen els símptomes emocionals i de comportament en nens de 5-7 anys diagnosticats de TDAH La intervenció redueix parcialment els símptomes emocionals i de comportament i produeix un impacte positiu en la funció motriu -Després del tractament sovint retornen els problemes i pares demanen més DMT
Hagensen, 2015	Relació entre el benestar general (qualitat de vida) i la participació en DMT	1 noia adolescent 16 anys	Clínic	Pre i post-test, enquesta als pares, transcripció de les sessions	Curriculum de benestar holístic basat a través de la DMT: Nutrició, <i>mindfulness</i> moviment, imatge corporal i autoestima, amistats	-Augment coneixement de si mateixa i del funcionament del seu cos -L'ús de la DMT és apropiat per aquesta situació -La relació terapèutica és fonamental -L'aproximació es basa en les fortaleces i la resiliència -Ideal la implicació dels pares en la implementació del curriculum
Koshland, Wilson i Wittaker, 2004	Avaluació de l'ús d'un programa de prevenció de violència a través de la DMT	54 nens	Escolar	-Pre i post test sobre la percepció dels nens i la percepció dels professors, observacions, nombre d'accidents abans comparats amb durant la intervenció i	Procés grupal de DMT amb focus en la socialització i en el compromís dels nens amb l'experiència creativa i de resolució de problemes. Introducció de	Eficax per reduir comportaments agressius

				comparant nens que participen i els que no	comportame nts pro- socials i mètodes d'autocontr ol a través de moviment, històries dels nens i discussions	
Lee, Lin, Chiang i Wu, 2012	DMT per a nens que han patit un terratrèmol	15 nens de 7 a 11 anys	Escolar	Anàlisi de la experiència	Programa de 12 hores repartit en dos dies	-Nens aconseguixen alliberar el cos a través de la intensitat càotica de moviment per a després poder elaborar en grup els continguts psicològics sobre l'esdeveniment traumàtic
Lundy i McGuffin, 2005	Ús de la DMT per augmentar l'efectivitat en la contenció terapèutica	Nens 3-12 anys (ADHD, dificultats d'aprenent atge, trastorn oposicionista desafiant, trastorn explosiu) n=10 i membres de l'equip n=10	Centre residencial de tractament	Pre i post- test membres equip Entrevista nens	4 hores taller de DMT membres de l'equip	-Intervencions amb intenció terapèutica clara però dubte de que realment sigui terapèutic -Augment consciència, sensitivitat i declaracions positives sobre l'experiència i naturalesa de la contenció terapèutica -Augment percepció de la pròpia capacitat -Disminució ansietat i inhibició expressió sentiments associats -Aprenentatge de noves tècniques
Philpott, 2013	Experiènci es de DMT amb nens que han patit una pèrdua i com informen sobre les tries d'interven ció clínica	3 dansa moviment terapeutes que han treballat amb nens que han patit una pèrdua	Entrevistes semi-estructurades			4 categories: 1)terapeuta: respostes emocionals i somàtiques i contratransferència 2)nen: sentiments i expressió, relació amb la persona morta 3)dinàmica de dos: relació terapèutica i contenció 4)aproximacions al moviment de dolor: intervencions utilitzades i potencial de la DMT amb aquesta població
Plevin i	Experiènci	3 nens	Unitat	Estudi de casos		-DMT per alliberar

Parteli, 2014	es de DMT amb nens amb càncer		oncològica en hospital pediàtric			focus de malaltia i augmentar el benestar -DMT pot contenir, organitzar de forma apropiada la por, la confusió i la tristesa simplement estant present amb aquestes emocions o amb intervencions que a ajudin a acceptar una nova realitat -El cos del nen “cria” i l'autora ho experimenta com una energia silenciosa que la mou a ajudar al nen a accedir a la seva força vital
Regev, Kedem i Guttmann, 2012	Efecte de la participació de les mares	Nens 6-8 anys (problemes de comporta ment, <i>d'apègo</i> ansietat de separació, dificultat en habilitats socials, dificultats d'atenció, auto- imatge pobra) n=26 i les seves mares	Centre	Pre i post- test completats en la seva majoria per la mare	-Grup control: Teràpia de moviment -Grup experimental: Teràpia de moviment + objectiu de millora de la relació entre mare i nen	-Millora de l'autoimatge en ambdós grups -Millora del comportament en ambdós grups -Millora del funcionament parental en ambdós grups

Nota: Taula d'elaboració pròpia

7.1.1. Tipus d'objectius i plantejament

En cinc dels estudis es planteja una intervenció de DMT en grup. Són els estudis de Erfer i Ziv (Erfer i Ziv, 2006), Koshland i col. (Koshland, Wilson i Wittaker, 2004), Lee i col. (Lee, Lin, Chiang i Wu, 2013), Regev i col. (Regev, Kedem i Guttmann, 2012) i Grogan i col. (Grogan i col., 2013).

En el primer es duen a terme sessions de DMT per a nens en una unitat d'hospitalització psiquiàtrica de curt termini. Es busca la cohesió del grup, en nens que prèviament presenten desorganització i caos. La cohesió de grup és necessària per a que la teràpia sigui eficaç, a més de que per si mateixa aporta beneficis com són: una estructura coneguda en la que es senten segurs i lliures i la possibilitat de desenvolupar relacions socials dins un marc de confiança i respecte (Erfer i Ziv, 2006).

En el segon dels estudis de DMT grupals esmentats aquí, es duu a terme un programa de DMT en una escola urbana amb diferents grups-classe seleccionats, amb l'objectiu de reduir els comportaments agressius i proporcionar eines d'autocontrol. Es busca la socialització i que els nens s'involucrin en un procés de grup creatiu i de resolució de problemes. Per fer-ho, és a través de tècniques de DMT i d'històries sobre nens amb temàtiques de diversitat, exclusió, intimidació i problemes de relació (Koshland i col., 2004).

En tercer lloc, en l'estudi de Lee i col. sobre la intervenció DMT per a nens amb alt risc de trastorn per estrès posttraumàtic (TEPT), es planteja un programa intensiu de DMT en dos dies. Partint de que el trauma queda gravat en el cos, es planteja la intervenció permetent primer l'alliberació d'energia física per a que després puguin emergir continguts psicològics significatius i puguin ser elaborats (Lee i col., 2013).

En l'estudi de Regev i col. (2012) sobre l'efecte de la participació de les mares en les sessions, tant el grup control com l'experimental reben sessions de DMT, la diferència està en que en el grup experimental les mares estan presents en les sessions. Els autors es pregunten sobre l'efecte de la participació de les mares en el funcionament emocional dels nens, però els resultats indiquen que en ambdós grups millora tant l'autoimatge dels nens,

com el comportament i fins i tot el funcionament parental millora per igual en ambdues condicions (Regev i col., 2012).

Finalment, en l'estudi de Grogan i col. sobre l'experiència d'una sessió de DMT en relació a la imatge corporal, es planteja l'objectiu de sentir més que d'observar el cos, amb aquesta finalitat, es posa primer al grup d'adolescents un vídeo en el que s'explica lo racional que hi ha darrera de ballar lliurement i un fragment d'una noia jove ballant per a que entenguin el que volen dir amb moviment natural (Grogan i col., 2013).

L'estudi de Fourie i Lessing (Fourie i Lessing, 2010) també es planteja sobre la influència de la DMT en la imatge corporal de noies adolescents, però en aquest cas es fa a través de sessions individuals (4 sessions per cadascuna de les 6 noies que participen en l'estudi) que consisteixen en un o més períodes de moviment d'un màxim de quinze minuts, seguits d'una entrevista. En aquest cas també es convida a la participant a tancar els ulls i estar atenta al seu sentir intern. El terapeuta, estableix contacte visual des del primer moment per tal de reforçar la confiança mútua.

Dos estudis de cas formen part dels estudis seleccionats. Un d'ells examina la relació entre el benestar general d'una noia adolescent i la participació en DMT basada en un currículum de benestar holístic que té com a temes principals la nutrició, *mindfulness*, moviment, imatge corporal i amistats (Hagensen, 2015). En l'altre es tracta d'un cas de diagnòstic erroni, una nena diagnosticada d'autisme. L'establiment de la relació terapèutica durant les sessions permet que pugui continuar el seu desenvolupament. Al ser a través de la DMT, que treballa ment i cos conjuntament, té la possibilitat d'adreçar estats corporals que van lligats a emocions, pensaments i sentiments (Baudino, 2010).

D'una altra naturalesa és l'estudi de Plevin i Parteli (2014) que narra l'experiència d'una dansa moviment terapeuta en la unitat oncològica d'un hospital psiquiàtric. Treballa passant per les habitacions, portant la presència terapèutica o el que ella anomena el *Corpo Ambiente* un estat físic i mental que inclou un ambient de moviment, joc, dansa i contenció que és creat i influenciat per l'atmosfera particular que el terapeuta troba quan entra a l'habitació.

A mig camí entre la DMT de grup i individual, en l'estudi de Grönlund i col. (2005), es plantegen deu sessions setmanals amb dos nens diagnosticats de trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH) i dos terapeutes DMT. Es planteja així perquè normalment amb aquest tipus de casos es treballa en format individual però d'aquesta manera, a més, hi ha la possibilitat d'interacció.

Un parell dels estudis inclosos en aquesta revisió, tenen en comú que els subjectes que s'estudien són els adults que treballen amb els nens. En el primer cas, s'estudia l'efectivitat de la DMT en la contenció terapèutica, sovint necessària en un centre residencial de tractament. Els membres de l'equip reben un taller de quatre hores de DMT en el que es treballen aspectes que es consideren importants per a que la contenció sigui realment terapèutica, com són per exemple, la modulació del contacte, la respiració o el *grounding* (Lundy i McGuffin, 2005).

En el segon cas, es tracta d'un estudi en el que, a través d'entrevistes, s'estudien les experiències de terapeutes DMT que han treballant amb nens que han patit una pèrdua. A partir de la informació obtinguda, els autors elaboren un quadre resum sobre les experiències i intervencions (Philpott, 2013).

Per acabar, en l'estudi de Dayanim i col. (2006), l'objectiu de la intervenció és avaluar un mètode d'avaluació del moviment, el "U" - (MSEA), per lo qual s'agafa individualment a cadascun dels nens i a través d'una història que el nen tria d'entre algunes opcions, s'avaluen els esforços presents. L'objectiu és validar el mètode. En nens sans a partir dels vuit anys, es suposa que han d'estar tots presents. Per tant, el mètode és vàlid si apareixen tots els esforços, de manera que després les històries puguin ser una via per mostrar quin o quins esforços manquen en nens amb més dificultats. Aquest mètode d'avaluació es duu a terme a partir del moviment lliure del nen, segons la seva interpretació de la història. És per tant un plantejament que parteix de les tries personals i que, encara va més enllà, trobant les característiques comuns (els esforços) que cadascú combina a la seva manera.

Taula 4

Nombre de sessions, durada, freqüència i característiques dels grups amb DMT

Estudi	Nº sessions	Durada	Freqüència	Grup o individu
Baudino, 2010		1 hora i 30 min	setmanal	Nena 6 anys amb diagnòstic d'autisme
Erfer i Ziv, 2006	Es descriu només una sessió			7 nens i 4 membres de l'equip
Fourie i Lessing, 2010	4 sessions per cada noia (6 noies)		setmanal	Individual Adolescents
Grogan i col., 2014	1			13 adolescents de 17 anys, 6 nois i 7 noies
Grönlund, Renck i Weibull, 2005	10		setmanal	2 nens de 6 anys diagnosticats de

				TDAH i dos DMT
Hagensen, 2015	6		setmanal	Individual Adolescent 11 anys
Koshland, Wilson i Wittaker, 2004	12	50 min	setmanal	5 grups – classe. Total de 54 nens
Lee, Lin, Chiang i Wu, 2013	1 taller	12 hores	En dos dies	15 nens, un DMT, dos psicòlegs i tres professors
Lundy i McGuffin, 2005	1 taller	4 hores		Personal del centre, voluntaris
Plevin i Parteli, 2014	La terapeuta va entrant a les habitacions de la unitat oncològica de l'hospital de pediatria infantil i treballant amb els nens	Nens amb càncer		
Regev, Kedem i Guttman, 2012	16	2-3 hores		Grups de 3-4 nens de 6-8 anys i les seves mares

Nota: Taula d'elaboració pròpia

7.1.2. Continguts sobre els que es treballa

La importància de la imatge corporal es repeteix en tres dels estudis. Dos d'ells, amb adolescents i l'altre, en nens en hospitalització psiquiàtrica.

La imatge corporal són les “percepcions, pensaments i sentiments sobre el propi cos” (Grogan, 2008, p. 3, citat a Grogan i col., 2013), és subjectiva i influeix en el desenvolupament de la personalitat i els patrons de comportament (Fourie i Lessing, 2010).

En l'adolescència, la imatge corporal pren molta importància i està directament relacionada amb l'autoestima. Degut als mitjans de comunicació, ideals de bellesa són establerts des de l'exterior (Fourie i Lessing, 2010). A través de la dansa, es busca l'expressió dels propis sentiments i històries, i la interacció amb un mateix i amb els altres. Es busca sentir el cos més que observar-lo des de fora. Amb aquesta intenció, es proposa als adolescents, a través d'exercicis de consciència corporal, ser conscients de totes les parts del seu cos i entendre la diferència entre el moviment natural i el moviment vist des de fora, per tal de maximitzar el sentir, la comprensió i l'apreciació del propi cos. Es treballa sense miralls (Grogan i col., 2013).

El comportament en moviment es considera expressió directa de la imatge corporal. En nens en condicions psiquiàtriques, on els moviments estereotipats estan molt presents, noves experiències a través del moviment faciliten la consciència corporal i l'habilitat d'explorar noves dimensions de la personalitat. A la vegada, aquesta consciència d'un mateix és el que permet la interacció amb els altres (Erfer i Ziv, 2006).

Quan l'estructura de la sessió és predictable i segura, els nens es poden sentir segurs com per agafar més riscos en l'exploració del moviment, a més de facilitar el desenvolupament de la confiança en la relació entre el nen i el terapeuta (Erfer & Ziv, 2006)

En el programa de DMT per disminuir els comportaments agressius, sis elements estructuren la seqüència per a cada sessió: focalització del grup per a obtenir l'atenció (p. ex a través de palmes a ritme flamenc canviant el tempo); lectura d'una història; exploració de l'espai personal; exploració de l'espai social (ambdues en resposta a les imatges o personatges de la història); utilització de les idees dels nens per construir un repte en moviment que els inspiri a explorar diferents velocitats, formes, qualitats de moviment i canvis de nivell; discussió

sobre temes de prevenció i sobre l'experiència (Koshland i col., 2004). En aquest estudi, diferents tècniques són utilitzades amb les tres finalitats principals del programa de DMT: l'autocontrol, la regulació emocional i la resolució de problemes.

En el programa de dos dies de DMT en nens amb risc de TEPT, es planteja una estructura dividida en quatre parts dins de la qual emergeixen diferents dinàmiques i continguts; primer una dinàmica d'alta intensitat física caòtica, i després continguts psicològics relacionats amb l'esdeveniment traumàtic (Lee i col., 2013).

Tres fases del procés de DMT són diferenciades en l'estudi amb els dos nens diagnosticats de TDAH. En la fase inicial, els terapeutes donen èmfasi a les fortaleeses dels nens i els hi donen *feedback* positiu quan proven coses noves. Durant aquesta fase els terapeutes són directius i segueixen el programa establert per mantenir els límits i establir la relació terapèutica i confiança a través del moviment empàtic. En la fase central, on els nens es senten més segurs i familiaritzats, els terapeutes poden no ser directius i seguir les idees creatives dels nens ajudant-los a explorar el seu potencial en moviment. L'objectiu és desenvolupar la consciència corporal i l'autoimatge per donar als nens un sentiment de totalitat. En aquesta fase els nens juguen molt entre ells i s'expressen verbalment. Els terapeutes inciten als nens a donar-se suport l'un a l'altre. Finalment, en la última fase, es dóna importància a desenvolupament dels nens i a la consciència interpersonal, a través de comparacions entre ells, promovent suport en les penes i dificultats de cadascun (Grönlund i col., 2005).

En l'estudi en que s'examina la participació d'una noia adolescent en un programa per al benestar, es busca assolir, a través de la DMT, objectius psicoeducatius en quant a nutrició, *mindfulness*, moviment, imatge corporal i autoestima i amistats. Durant el procés, apareixen temes com el cansament, l'estrenyiment, el cos i la seva aparença, o ser un mateix. També

temes en moviment com moviments d'exercici i esport i posicions atlètiques (Hagensen, 2015).

En l'estudi de cas de diagnòstic erroni d'autisme, es treballa sobre la base de la teoria de l'*apego* que dóna importància sobre la qualitat de les relacions primerenques del nen, com a determinants de salut al llarg de la vida. Partint de que cada emoció s'expressa a través del cos, els patrons de moviment donen informació sobre els pensaments, emocions i sentiments que la nena d'aquest cas no és capaç de comunicar verbalment. I és a través del moviment s'accedeix als patrons de relació que van quedar establerts en les fases anteriors i es pot treballar en ells per tal de possibilitar el desenvolupament (Baudino, 2010).

Finalment, en l'estudi en el que s'utilitza la DMT per millorar la contenció terapèutica, es treballen continguts com l'acompanyament, l'enfrontament, la modulació del contacte, el *grounding*, la respiració, l'amollar-se, el *mirroring* i l'empatia (Lundy i McGuffin, 2005).

7.2. Característiques dels estudis de dansa i DMT

Així com en els estudis de dansa es proposen diferents estructures i continguts, per tal que els nens puguin desenvolupar certs coneixements, en els estudis de DMT, l'estructura i els continguts tenen objectius terapèutics centrats en un tipus de problemàtica en particular. Les tècniques utilitzades en quant a activitats de moviment o de creació, sovint són comuns o semblants. En DMT però, el focus és la persona i la seva salut i creixement, mentre que en dansa, tot i que pugui anar molt lligat el seu desenvolupament a la història de les persones que aprenen, el focus és la dansa, els seus beneficis o el seu potencial.

Estudi	Estudia...
(Amado i col., 2014)	l'efectivitat de dues tècniques: la instrucció directa i l'examinació creativa.
(Esteve García, 2013)	un programa d'iniciació a la dansa
(Jago i col., 2011)	els factors que faciliten que les nenes s'apunten i tinguin compromís amb una activitat extraescolar de dansa
(Ramos i col., 2015)	els factor que dificulten la introducció de continguts de dansa dins l'educació física

Nota: Taula d'elaboració pròpia

Taula 6

Estudi	Beneficis o potencial de la...	En...
(Burrill, 2011)	dansa	relació a les necessitats de desenvolupament, aprenentatge, creativitat i expressió social
(de Castro i col., 2012)	dansa	la socialització
(Kleinubing i col., 2013)	dansa	el treball dels estereotips de gènere
(Lobo i Winsler, 2006)	dansa creativa	la competència social i el comportament
(Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013)	dansa	la percepció rítmica en nens sords
(Monteiro i col., 2014)	dansa	la satisfacció corporal i l'autoestima
(Sowden i col., 2015)	dansa - improvisació	el pensament divergent
(Zach i col., 2015)	dansa	la percepció espacial i l'atenció
(Zander i col., 2014)	dansa	les rets afectives i de col·laboració

Nota: Taula d'elaboració pròpia

Taula 7

Estudi	DMT per / amb
(Baudino, 2010)	un cas de diagnòstic erroni d'autisme
(Dayanim i col., 2006)	l'avaluació d'esforços
(Erfer i Ziv, 2006)	la cohesió en nens prèviament caòtics i desorganitzats
(Grogan i col., 2013) i (Fourie i Lessing, 2010)	la imatge corporal
(Grönlund i col., 2005)	comportaments agressius i destructius en nens amb diagnòstic d'TDAH
(Hagensen, 2015)	al benestar general i la qualitat de vida
(Koshland i col., 2004)	la prevenció de violència
(Lee i col., 2013)	nens amb risc de patir TEPT
(Lundy i McGuffin, 2005)	l'efectivitat de la contenció terapèutica
(Philpott, 2013)	nens que han patit una pèrdua
(Plevin i Parteli, 2014)	nens amb càncer
(Regev i col., 2012)	nens amb varies problemàtiques i el funcionament parental

Nota: Taula d'elaboració pròpia

7.3. Beneficis en els estudis de dansa

A continuació es resumeixen els beneficis que pot aportar la dansa, segons els resultats obtinguts en aquesta revisió, en preescolars, nens i adolescents.

En preescolars, les activitats de dansa i art es mostren apropiades pels ritmes biològics de l'edat, permeten un afecte equilibrat entre l'interior i l'exterior i sentiments confortables, mentre que les activitats formals sembla que comprometen l'homeòstasi (Burrill, 2011). La dansa creativa té, a més, efectes de millora en la percepció espacial (Zach i col., 2015) i en el comportament i la competència social (Lobo i Winsler, 2006).

En nens i nenes de primària, el fet de tenir una aproximació a la dansa, augmenta la motivació per l'activitat, especialment en les nenes (de Castro i col., 2012). A nivell cognitiu, tan sols una intervenció de dansa improvisació és suficient per potenciar el pensament divergent en les tasques creatives (Sowden i col., 2015).

Pel que fa a l'autoestima, s'observa que tant nens de primària com de secundària que practiquen dansa, en general, puntuen més alt en autoestima i satisfacció corporal que els seus companys (Monteiro, Novaes, Santos i Fernandes, 2014).

En la secundària, la introducció a la dansa és una oportunitat per treballar l'exposició corporal i els estereotips sexuals (Kleinubing i col., 2013; Ramos i col., 2015), facilita establir llaços afectius i de col·laboració entre nois i noies i descobrir noves maneres de relacionar-se (Zander i col., 2014).

En adolescents sords, augmenta la percepció visual i auditiva i es produeixen millores en el grau de desenvolupament motriu, atansant-se més al de l'edat corresponent (Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013).

7.4. Beneficis en els estudis de DMT

Els beneficis de la DMT estan estretament lligats al tipus de població amb la que es treballa. Segons els resultats obtinguts en aquesta revisió, s'observen els següents potencials beneficis de la DMT, sempre que es facin les intervencions adequades en cada cas.

7.4.1. Beneficis de la DMT per als nens

En nens amb autisme, la DMT, a través de la relació terapèutica, pot identificar patrons d'interacció en moviment i aportar un ambient segur per a que el nen pugui continuar el seu desenvolupament (Baudino, 2010).

En nens amb TDAH, en deu sessions de DMT en parella (dos nens i dos terapeutes), s'observa un augment de la funció motriu i una disminució dels símptomes emocionals i de comportament (Grönlund i col., 2005).

La DMT grupal en una unitat psiquiàtrica infantil de curt termini, que té com a objectiu la cohesió del grup per tal de crear una estructura segura en la que poder treballar amb objectius terapèutics, mostra beneficis com l'augment del control dels impulsos, de la tolerància a la frustració o de les habilitats socials en general (Erfer i Ziv, 2006). La cohesió grupal, per si mateixa, proporciona experiències d'interaccions socials positives, acceptació, suport, un contenidor segur, relacions interpersonals saludables i l'experiència de formar part d'una cosa més gran (Erfer i Ziv, 2006).

Un programa intensiu de dos dies de DMT, es duu a terme en una escola on la majoria de nens presenten risc de patir TEPT degut a un terratrèmol. Durant la intervenció, els nens aconseguixen alliberar el seu cos a través de la intensitat física i caòtica que succeeix en el grup fins al límit de desesperar als professors, per a després, naturalment, començar a elaborar, col·laborant en grup, continguts psicològics associats a l'esdeveniment traumàtic (Lee i col., 2013).

Un programa per a la prevenció de la violència a través de la DMT es mostra eficaç per reduir comportaments agressius (Koshland i col., 2004).

Les experiències d'una DMT amb nens amb càncer, descriuen el potencial que té per alliberar el focus en la malaltia, contenir i organitzar emocions difícils, ajudar a acceptar la realitat i fins i tot accedir a la pròpia força vital (Plevin i Parteli, 2014).

En nens que han patit una pèrdua, diferents terapeutes de DMT entrevistats, coincideixen en que la DMT permet treballar sobre el tema a través de l'expressió dels sentiments del nen; les respostes emocionals i somàtiques que es desperten en el terapeuta; la dinàmica de la relació entre el nen i el terapeuta; les aproximacions al dolor a través del moviment; i els coneixements i eines que la DMT aporta com són l'observació del moviment, del sentir corporal, la possibilitat de crear i el coneixement de les necessitats de moviment en cadascuna e les fases del desenvolupament (Philpott, 2013).

En nens amb diferents problemàtiques com problemes de comportament, ansietat de separació, *apego*, habilitats socials, atenció..., la DMT millora el comportament, l'autoimatge i el funcionament parental, tant si les mares participen com si només estan presents (Regev i col., 2012).

En un dels estudis d'aquest anàlisi, la DMT es mostra eficaç per millorar la contenció terapèutica per part de l'equip de professionals que treballa en un centre residencial de nens amb diferents dificultats i on aquesta pràctica es fa necessària. Els resultats indiquen que un taller de quatre hores de DMT adreçat a l'equip de professionals, ajuda a l'augment de la consciència i la sensibilitat, millora la percepció de la capacitat dels professionals, permet l'expressió de sentiments difícils al respecte i l'aprenentatge de noves tècniques per millorar l'eficàcia terapèutica (Lundy i McGuffin, 2005).

7.4.2. Beneficis de la DMT per als adolescents

Dos dels treballs estudien els efectes de la DMT en la imatge corporal en adolescents, mostrant un augment de la connexió i acceptació del propi cos, disminuint l'orientació per aparença i les comparacions (Grogan i col., 2013), ajudant a adonar-se que la bellesa inclou aspectes interns, millorant l'autoconcepte, descobrint la necessitat de ser un mateix i millorant la visió de futur i de les relacions interpersonals (Fourie i Lessing, 2010).

En un altre, en que s'estudia la relació entre el benestar general d'una noia de setze anys i la participació en sessions de DMT basades en currículum holístic per al benestar, es mostra un augment del coneixement d'ella mateixa i del funcionament del seu cos (Hagensen, 2015).

7.5. Beneficis dels estudis de dansa i DMT

Taula 8

Beneficis trobats en els estudis de dansa

Estudi	Beneficis	
(Burrill, 2011)	Dansa (amb estructura oberta) apropiada pels ritmes biològics de l'edat preescolar	
(Lobo i Winsler, 2006)	Augment de la competència social	
(Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013)	Augment de la percepció visual i auditiva i el desenvolupament motriu	Població
		Nens sords
(Monteiro i col., 2014)	Augment de l'autoestima i la satisfacció corporal	
(Ramos i col., 2015) i (Kleinubing i col., 2013)	Permet el treball de l'exposició corporal i els estereotips sexuals	
(Sowden i col., 2015)	Potencia el pensament divergent	
(Zach i col., 2015)	Augment de la percepció espacial	
(Zander i col., 2014)	Facilita l'establiment de llaços afectius i de col·laboració entre companys i, especialment, entre els dos sexes	

Nota: Taula d'elaboració pròpia

Taula 9

Beneficis trobats en els estudis sobre DMT

Estudi	Beneficis	Població
(Baudino, 2010)	Desenvolupament a través de la relació terapèutica i el moviment	Cas de diagnòstic erroni d'autisme
(Erfer i Ziv, 2006)	Augment del control d'impulsos Augment de la tolerància a la frustració Millora de les habilitats socials	Nens unitat psiquiàtrica a curt termini
(Fourie i Lessing, 2010) i (Grogan i col., 2013)	Augment acceptació corporal i autoconcepte Disminució orientació per aparença i comparacions Augment necessitat de ser un mateix Millora de la visió de futur i les relacions interpersonals	Adolescents
(Grönlund i col., 2005)	Augment de la funció motriu Disminució dels símptomes emocionals i de comportament	Nens amb diagnòstic de TDAH
(Hagensen, 2015)	Millora autoconeixement Millora funcionament corporal	Noia adolescent
(Koshland i col., 2004)	Disminució de comportaments agressius	Nens escola
(Lee i col., 2013)	Permet alliberar el cos per poder elaborar continguts psicològics	Nens amb risc de patir TEPT
(Lundy i McGuffin, 2005)	Augment de l'eficàcia de la contenció terapèutica	Professionals en un centre residencial de nens amb diferents problemàtiques
(Philpott, 2013)	-La contenció a través de la relació terapèutica permet l'expressió emocional, de sentiments i de la relació amb la persona perduda -L'observació del moviment, l'escolta emocional i somàtica i el coneixement de les necessitats de moviment en cada	Nens que han patit una pèrdua

	etapa del desenvolupament per part del terapeuta, dóna informació valuosa que guia l'acompanyament	
(Plevin i Parteli, 2014)	Alliberació del focus en la malaltia Permet contenir i organitzar emocions difícils Ajuda a acceptar la nova realitat	Nens amb càncer
(Regev i col., 2012)	Millora del comportament Millora de l'autoimatge Millora del funcionament parental	Nens amb diferents problemàtiques de comportament i <i>apego</i>

Nota: Taula d'elaboració pròpia

8. DISCUSSIÓ

- És educativa la dansa? Per què és important l'art en l'educació i què aporta la dansa en concret com a disciplina artística?

Per a Laban, la tècnica de dansa òptima és la que “estimula el moviment en tots els seus aspectes corporals i mentals” (Laban, 1975, p. 20). Altres autors més contemporanis fan referència a elaborar una poètica pròpia (Louppe, 2011), un sistema propi de moviments, adequat a les pròpies necessitats d'expressió (Baril, 1987). En la majoria dels estudis aquí analitzats, les intervencions de dansa contempnen espais per a la improvisació, l'expressió i la creació (de Castro i col., 2012; Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013; Ramos i col., 2015) a partir d'estructures obertes que permeten que el nen prengui decisions i s'expressi segons les seves preferències personals, de manera que és el nen, el seu desenvolupament i aprenentatge el que pren el protagonisme (Burrill, 2011; Lobo i Winsler, 2006; Sowden i col.,

2015; Zander, 2014), més que uns continguts específics sobre dansa, que tan sols són els mitjans a través dels que s'experimenta.

La dansa, quan és plantejada amb estructura oberta, és apropiada pels ritmes biològics de l'edat preescolar, tal i com es mostra a partir de la mesura dels ritmes amb el KMP. Activitats com la dansa i l'art, permeten que el nen experimenti i aprengui amb un afecte equilibrat entre l'interior i l'exterior (Burrill, 2011).

En l'educació, si és holística, es tenen en compte totes les dimensions de la persona per al seu desenvolupament. Les arts juguen un paper fonamental pel fet de permetre experimentar la universalitat de les emocions i del comportament humà; pel fet d'involucrar la fisiologia, la connexió entre cos i ment, pensaments i sentiments; pel fet de proporcionar múltiples formes de comunicació; i pel fet de fomentar el desenvolupament a través d'un procés constructiu i crític al mateix temps, que té el poder de transformar una experiència, a un mateix i als altres (Hartle i col., 2014). Probablement per aquests motius, en els estudis sobre dansa en context educatiu es mostren resultats com: l'augment de la competència social i la millora del comportament en preescolars (Lobo i Winsler, 2006), augment del desenvolupament motriu i la capacitat de percepció d'estructures rítmiques en nens sords (Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013), autoestima i satisfacció corporal més alta en nens que practiquen dansa (Monteiro i col., 2014), potenciació del pensament divergent i les tasques creatives (Sowden i col., 2015) i augment de la percepció espacial (Zach i col., 2015), dels llaços afectius i de col·laboració entre companys (Zander i col., 2014).

Amb la dansa, diferents continguts es treballen a partir de l'experiència corporal, fet que facilita que l'aprenentatge sigui a diferents nivells a la vegada, i per tant, que sigui integral i integrat. Les formes i parts del cos, les accions, la relació amb l'espai i totes les seves

possibilitats, la relació amb el temps i la seva relativitat, l'ús de la força i la representació i expressió d'idees, sentiments i històries (Lobo i Winsler, 2006) és una possible enumeració dels continguts a treballar en dansa, a través dels quals els alumnes tenen la possibilitat de desenvolupar la capacitat d'expressió, les habilitats motrius, les habilitats creatives i les habilitats socials, així com comprendre el rol de la dansa al llarg de la història de la humanitat i apreciar-ne l'art, comprendre els elements estètics involucrats i reconèixer la relació de la dansa amb les altres arts i àrees de coneixement (Cone i Cone, 2005).

- És terapèutica la dansa? Què aporta de terapèutic?

En els estudis aquí analitzats es mostra que la dansa produeix un augment de la competència social en els alumnes (Lobo i Winsler, 2006), de l'autoestima i la satisfacció corporal (Monteiro i col., 2015), la percepció espacial (Zach i col., 2015) i el pensament divergent (Sowden i col., 2015). Permet l'establiment de llaços afectius i de col·laboració (Zander i col., 2014), així com treballar l'exposició corporal i les idees i comportaments determinats pels estereotips sexuals (Ramos i col., 2015). Són resultats que es poden considerar com el potencial educatiu de la dansa o com beneficis per a la salut?

Plantejada com un aprenentatge que es basa en el desenvolupament de cada alumne, la dansa permet integració i equilibri, tal i com es mostra en l'estudi amb nens preescolars en el que els ritmes observats amb el KMP mostren que els nens tenen un afecte equilibrat entre interior i exterior en les activitats de dansa i art mentre que en les activitats formals mostren ritmes que pertanyen a etapes anteriors del desenvolupament (Burrill, 2011).

La dansa és una forma de coneixement que integra (Cone i Cone, 2005), que ajuda a restaurar la relació dels nens amb el medi i a descobrir els ritmes amagats en el seu interior, mentre que disciplina el cos i la ment (Kourkouta i col., 2014).

L'etapa de l'educació primària és molt important en el desenvolupament de les habilitats motrius i la capacitat d'expressió. Si els nens tenen oportunitat de treballar-les les dues alhora, com és en el cas de la dansa, el desenvolupament físic i psicològic es dona de la mà facilitant que el nen desenvolupi una consciència corporal, social i del propi valor que li proporcionarà confiança i capacitat de lidiar amb diferents situacions (Macovei i col., 2014). Tal i com s'observa en relació amb l'autoestima i la satisfacció corporal, que és més alta en els nens tant de primària com de secundària que practiquen dansa (Monteiro i col., 2014).

- Què aporta la dansa i què aporta la DMT? Què aporten d'educatiu? I de terapèutic?

Diferències? Similituds?

Tant en els fonaments teòrics sobre els que es base aquest treball com en la majoria dels estudis analitzats, es treballa a través de la dansa o la DMT de manera que els nens tenen l'oportunitat de desenvolupar-se a través del seu propi procés creatiu.

La dansa exigeix un treball infinit per tal d'avançar en la integració de la consciència general d'un mateix (Louppe, 2011). La DMT busca la integració emocional, cognitiva, física, espiritual i social de l'individu, a través de l'ús psicoterapèutic del moviment (EADMT, 2013).

La DMT, parteix dels moviments que emergeixen espontàniament. Tal i com en la resta de teràpies artístiques, els terapeutes tendeixen a no instruir ja que l'objectiu no és l'educació artística sinó els canvis psicològics (Karkou, 2010).

En els plantejaments sobre dansa vists en aquesta revisió, encara que els objectius no siguin canvis psicològics, hi estan relacionats, ja sigui com a variables per indicar l'efectivitat d'una tècnica de dansa o altra (Amado i col., 2014), avaluar un programa de dansa (Esteve i López, 2013), determinar els factors que afecten al compromís amb una activitat de dansa (Jago i

col., 2011), determinar els efectes dels estereotips de gènere (Kleinubing i col., 2013), els efectes sobre la competència social i el comportament (Lobo i Winsler, 2006), etc.

Els objectius si són educatius, impliquen necessàriament canvis psicològics i el més lògic és que aportin beneficis, sinó significa que alguna cosa no va bé. Quan els objectius són terapèutics, en el cas de les teràpies artístiques, el més probable és que es doni un aprenentatge artístic, a més a més molt autèntic i útil, basat en la pròpia experiència de vida.

La major diferència entre els estudis analitzats sobre dansa i sobre DMT és que en el cas dels primers, tots menys un que es duu a terme en una escola d'educació especial per a nens sords (Mauerberg-DeCastro i Moraes, 2013), es donen en context educatiu i amb nens "normals", mentre que en el cas dels estudis amb DMT es duen a terme amb nens amb problemàtiques definides com: nens que es troben en una unitat psiquiàtrica de curt termini (Erfer i Ziv, 2006), nens amb diagnòstic de TDAH (Grönlund i col., 2005), risc de TEPT (Lee i col., 2013), nens que han patit una pèrdua (Philpott, 2013), nens amb càncer (Plevin i Parteli, 2014), nens amb problemes de comportament (Regev i col., 2012), el cas d'una nena amb símptomes que fan pensar en autisme (Baudino, 2010); o bé amb objectius concrets com: per millorar la pràctica de la contenció terapèutica amb els professionals en un centre residencial de menors (Lundy i McGuffin, 2005), per disminuir els comportaments agressius a l'escola (Koshland i col., 2004), millorar l'estat de salut general d'una adolescent (Hagensen, 2015) o bé per treballar la imatge corporal en nens (Grogan i col., 2013) i adolescents (Fourie i Lessing, 2010).

En l'ensenyança de la dansa, les eines i el plantejament de la ballarina i pionera de la DMT, Marian Chace, tenen la capacitat d'expandir les maneres en les que el professor pot establir relació amb els alumnes d'una forma més holística (Leonhardt, 2011).

El fet de treballar amb el cos, si es planteja des del sentir i l'expressió personal i social, tal com hem vist en la majoria dels estudis analitzats, ens connecta amb nosaltres mateixos i amb els altres, estableix relacions entre el que sento i el que m'arriba des de fora. La consciència corporal permet explorar noves dimensions de la personalitat que permeten noves relacions amb l'exterior.

la DMT, les relacions entre els membres del grup són molt importants, en una classe de dansa, els companys també. En el cas de la DMT, la possibilitat d'experimentar noves formes de relacionar-se esdevé una eina terapèutica, en la dansa educativa, existeix la oportunitat de relacionar-se i desenvolupar les habilitats socials de forma creativa.

La relació entre pacient i terapeuta és una eina terapèutica molt rellevant en la DMT: el sentir del terapeuta dóna informació sobre el pacient que guia el procés; pot ser una representació simbòlica de les relacions primerenques del nen a través de la que treballar fases anteriors de desenvolupament que dificulten en funcionament en el present; pot ser un contenidor important d'emocions difícils que en permeti la seva integració... En el cas del professor de dansa, aquests aspectes no tenen tanta importància tot i que si que el sentir del professor és informació vàlida per guiar el desenvolupament de l'activitat per a que tots els nens es sentin a gust i es puguin desenvolupar al nivell de les seves necessitats. Així mateix, la presència de l'adult, per si sola, pel fet de la seva experiència, ja és per si sola un contenidor de les vivències dels nens.

El terapeuta i el professor de dansa poden compartir coneixements i habilitats com són la capacitat de l'observació del moviment, el coneixement de les necessitats dels nens en cada etapa de desenvolupament, l'empatia, el domini del llenguatge i art de la dansa i el

moviment, la capacitat d'escolta i relació, coneixement sobre les diferents problemàtiques i eines amb les que treballar-les, etc.

Amb la DMT es busca veure més enllà del diagnòstic o problemàtica i permetre que el nen s'expressi a la seva manera. Si no es pot fer amb el llenguatge verbal perquè està creat per a la comunicació "normal", es poden buscar noves formes a través del moviment, que és la base del desenvolupament de la comunicació.

Aquest fet segurament es pot ampliar a tots, a tots els aspectes que són difícils de comunicar i integrar dins de cadascú i en relació amb la societat.

9. CONCLUSIONS

La dansa té molt a aportar en l'educació, no tan sols a nivell dels continguts de domini de l'expressió corporal, sinó també per tots els beneficis que es desprenen pel fet de treballar de forma holística en l'aprenentatge i desenvolupament de continguts intel·lectuals, emocionals i socials, de forma integrada i en la mesura i al ritme de cada nen. En aquest sentit, es podria parlar d'una dansa terapèutica en el sentit de que possibilita el desenvolupament integral, que és molt diferent que pretendre que s'assoleixi un determinat aprenentatge o tasca a qualsevol cost. Per això fa falta que la persona que ensenya dansa tingui coneixements sobre el desenvolupament dels nens, capacitat d'escolta i sensibilitat. La DMT té molt a aportar en quant aquest tipus de capacitats i per això és la eina més adequada per treballar amb els nens que pateixen dificultats.

10. LIMITACIONS

L'anàlisi que s'ha dut a terme en aquest estudi podria ser fet amb molta més profunditat i, encara millor, amb més amplitud, incloent més articles. A molts articles interessants, no ha estat possible l'accés, així com que probablement la recerca tampoc ha estat tot lo exhaustiva que seria possible.

Els articles inclosos a més, han estat a partir d'uns criteris personals que ja de per si probablement determinen en alguna mesura les troballes, així mateix, la selecció del contingut dels articles destacat en l'estudi també ha estat basat en l'interès d'aquesta recerca, potser obviant continguts importants que inclús podrien arribar a modificar les conclusions d'aquest treball.

No obstant, tot aprenentatge és un procés que no acaba mai i per ara em sento satisfeta i aquest treball ha estat de gran utilitat pel moment present del desenvolupament professional de l'autora.

BIBLIOGRAFIA

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre i L. G. Pimentel (Coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). Madrid: Fundación Santillana.
- Alpert, P. (2011). The Health benefits of dance. *Home Health care management and practice*, 23(2), 155-157.
- Baril, J. (1987). *La danza moderna*. Barcelona: Paidós.
- Batson, G. (2009). Update on proprioception: considerations for dance education. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(2), 35-41.
- Amado, D., Del Villar, F., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., i García-Calvo, T. (2014). Analysis of the Impact of Creative Technique on the Motivation of Physical Education Students in Dance Content: Gender Differences. *Journal of Creative Behavior*, 50(1), 64-79.
<http://doi.org/10.1002/jocb.69>
- Baudino, L. M. (2010). Autism Spectrum Disorder: A Case of Misdiagnosis. *American Journal of Dance Therapy*, 32(2), 113-129. <http://doi.org/10.1007/s10465-010-9095-x>
- Bungay, H., i Vella-Burrows, T. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: a rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 131(1), 44-52.
<http://doi.org/10.1177/1757913912466946>
- Burrill, R. (2011). Movement, Art, and Child Development Through the Lens of an Innovative

- Use of the Kestenberg Movement Profile. *American Journal of Dance Therapy* 32(2), 111–130. <http://doi.org/10.1007/s10465-011-9112-8>
- Candela, M., Conte, R., Pastena, N., D’anna, C., i Paloma, F. G. (2013). The Role of Dancing in the Educational Process. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 106, 3069–3074. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.354>
- Capello, P. (2008). Dance/movement therapy with children throughout the world. *American Journal of Dance Therapy* 30(1), 24–36. <http://doi.org/10.1007/s10465-008-9045-z>
- Carney, D. R., Cuddy, A. J. C., i Yap, A. J. (2010). Power posing: brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. *Psychological Science* 21(10), 1363–8. <http://doi.org/10.1177/0956797610383437>
- Castro, M. L. De Liberali, R., Artaxo, M. I., i Mutarelli, M. C. (2012). A socialização da dança na escola Um caminho para encantar a educação infantil. *Encontro Revista de Psicologia* 14, 37–49.
- Cone, T. P., i Cone, S. L. (2012). *Teaching children dance*. Human Kinetics.
- Davidson, N. i Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching* 25(3&4), 7-55.
- Dayanim, S., Goodill, S. W., i Lewis, C. (2006). The moving story effort assessment as a means for the movement assessment of preadolescent children. *American Journal of Dance Therapy* 28(2), 87–106. <http://doi.org/10.1007/s10465-006-9016-1>

EADMT (2013). Página web de la Asociación Europea de Danza Movimiento Terapia.

Recuperado el 2016 de <http://www.eadmt.com>

Emck, C. (2014). Double trouble? Movement behaviour and psychiatric conditions in children: An opportunity for treatment and development. *Arts in Psychotherapy* 41(2), 214–222. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2014.02.007>

Erfer, T., i Ziv, A. (2006). Moving toward cohesion: Group dance/movement therapy with children in psychiatry. *Arts in Psychotherapy* 33(3), 238–246. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2006.01.001>

Esteve García, A. I. (2013). La expresión corporal y la danza en educación infantil, 3–26. Retrieved from <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3463>

Fischman, D. (2001). “Danzaterapia: orígenes y fundamentos.” Retrieved from http://www.brecha.com.ar/danzaterapia_origenes_fundamentos.pdf

Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. *La Vida Es Danza. El Arte Y La Ciencia de La Danza Movimiento Terapia* 8(1), 81–96.

Fourie, J., i Lessing, A. (2010). The influence of dance and movement therapy (DMT) on the body image of female adolescents. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance* 4(2), 297–315. <http://doi.org/10.4314/ajpherd.v16i2.55968>

Grönlund, E., Renck, B., i Weibull, J. (2005). Dance/movement therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed as ADHD: A pilot study. *American Journal of Dance Therapy* 27(2), 63–85. <http://doi.org/10.1007/s10465-005-9000-1>

Grogan, S., Williams, A., Kilgarriff, S., Bunce, J., Heyland, J. S., Padilla, T., ... Davies, W. (2013). Dance and body image: young people’s experiences of a dance movement

- psychotherapy session. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* (October), 1–17. <http://doi.org/10.1080/2159676X.2013.796492>
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A., i Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 14(1), 1–11. <http://doi.org/10.1590/S0864-34662008000400011>
- Hagensen, K. P. (2015). Using a Dance/Movement Therapy-Based Wellness Curriculum: An Adolescent Case Study. *American Journal of Dance Therapy*, 37(2), 150–175. <http://doi.org/10.1007/s10465-015-9199-4>
- Harari, Y. N. (2015). *Sàpiens una breu història de la humanitat*. Barcelona: Gedisa.
- Hartle, L. C., Pinciotti, P., i Gorton, R. L. (2014). ArtsIN: Arts Integration and Infusion Framework. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 289–298. <http://doi.org/10.1007/s10643-014-0636-7>
- Karkou, V. (2010). *Arts Therapies in Schools: Research and Practice*. Arts Therapies in schools. Research and practice. London: Jessica Kingsley Publishers.
- King, E. (2014). El baile en círculo en un entorno psiquiátrico: ¿Puede una intervención de baile en círculo disminuir los niveles de estado depresivo en pacientes con enfermedades psíquicas? De ser así, ¿qué aspecto de este baile es el más importante?. H. Panhofer i A. Ratés (Ed.). *Encontrar, compartir, aprendre* (188-193). Barcelona: Servei de publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona
- Kleinubing, N. D., Do Carmo Saraiva, M., & Francischi, V. G. (2013). A dança no ensino médio: Reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. *Revista Da Educacao Fisica* 24(1), 71–82. <http://doi.org/10.4025/reveducfis.v24.1.15459>

- Koch, S. C. (2014). Rhythm is it: effects of dynamic body feedback on affect and attitudes. *Frontiers in Psychology*, 5, 537. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00537>
- Koch, S. C., Morlinghaus, K., i Fuchs, T. (2007). The joy dance. Specific effects of a single dance intervention on psychiatric patients with depression. *Arts in Psychotherapy* 34(4), 340–349. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2007.07.001>
- Koshland, L., Wilson, J., i Wittaker, B. (2004). PEACE Through Dance / Movement : Evaluating a Violence Prevention Program. *American Journal of Dance Therapy* 24(2), 69–90. <http://doi.org/10.1007/s10465-004-0786-z>
- Kourkouta, L., Rarra, A., Mavroeidi, A., i Prodromidis, K. (2014). The contribution of dance on children 's health. *Prog Health Sci* 4(1), 229–232.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Argentina: Paidós.
- Lee, T. C., Lin, Y. S., Chiang, C. H., i Wu, M. H. (2013). Dance/movement therapy for children suffering from earthquake trauma in Taiwan: A preliminary exploration. *Arts in Psychotherapy* 40(1), 151–157. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2012.12.002>
- Leitner, B. (2014). *Acute Effects of Exercise on Brain Function* [online]. Recuperado el 2 de febrero de 2016, de http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/16303/Leitner_ResearchPaper.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Leonhardt, E. J. (2011). Holistic Education: Using the Tools of Marian Chace to Teach Dance in Higher Education. *Journal of Dance Education* 11(2), 60–62. <http://doi.org/10.1080/15290824.2011.559146>

Levy, F. J. (1988). *Dance movement therapy: A healing Virginia*. The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Lewis, C., i Lovatt, P. J. (2013). Breaking away from set patterns of thinking: Improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9(1), 46–58.
<http://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.03.001>

Lobo, Y. B., i Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501–519.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>

Louppe, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea*. Universidad de Salamanca.

Lundy, H., i McGuffin, P. (2005). Effectiveness of Therapeutic Holding with Children, 135–145.

Macovei, S., Zahiu, M., i Şulea, R. (2014). Theoretical Arguments for Dance as a Means of Providing Aesthetic Education in Primary School. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 117, 74–80. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.181>

Marques, I. A. (1997). Dançando Na Escola. *Motriz*, 3(1996), 20–28. Retrieved from
<http://www.esefap.edu.br/downloads/biblioteca/dancando-na-escola-1254151985.pdf>

Martin, M. (2014). Moving on the spectrum: Dance/movement therapy as a potential early intervention tool for children with Autism Spectrum Disorders. *Arts in Psychotherapy*, 41(5), 545–553. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.003>

Mauerberg-DeCastro, E., i Moraes, R. (2013). A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. *Motricidade*, 9(1), 68–85.
[http://doi.org/10.6063/motricidade.9\(1\).2465](http://doi.org/10.6063/motricidade.9(1).2465)

- Monteiro, L. A, Novaes, J. S., Santos, M. L., i Fernandes, H. M. (2014). Body dissatisfaction and self-esteem in female students aged 9-15: the effects of age, family income, body mass index levels and dance practice. *Journal of Human Kinetics*, 43(3 November), 25–32. <http://doi.org/10.2478/hukin-2014-0086>
- Panhofer, H. (2005). *El cuerpo en psicoterapia: teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia* Barcelona: Gedisa.
- Pastena, N., D'anna, C., i Paloma, F. G. (2013). Autopoiesis and Dance in the Teaching-learning Processes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1060, 538–542. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.061>
- Payne, H. (2003). *Dance movement therapy: Theory and practice*. Routledge.
- Philpott, E. (2013). Moving Grief: Exploring Dance/Movement Therapists' Experiences and Applications with Grieving Children. *American Journal of Dance Therapy*, 35(2), 142–168. <http://doi.org/10.1007/s10465-013-9158-x>
- Plevin, M., i Parteli, L. (2014). Time out of time: Dance/movement therapy on the onco-hematology unit of a pediatric hospital. *American Journal of Dance Therapy*, 34(2), 229–246. <http://doi.org/10.1007/s10465-014-9185-2>
- Ramos, L. J., De Souza, J. A., Rosa, M. C. (2015). A dança no ensino médio: um olhar sobre a educação física escolar. *PhD Proposals*, 1–7. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Regev, D., Green-Orlovich, A., i Snir, S. (2015). Art therapy in schools – The therapist's perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 47–55. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2015.07.004>

- Regev, D., Kedem, D., i Guttman, J. (2012). The effects of mothers' participation in movement therapy on the emotional functioning of their school-age children in Israel. *Arts in Psychotherapy*, 39(5), 479–488. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2012.08.003>
- Rodriguez, R., Caja, M., i Gracia, P. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación : la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213–241.
- Rouhiainen, L., i Hämäläinen, S. (2013). Emotions and Feelings in a Collaborative Dance-Making Process. *International Journal of Education & the Arts*, 16(1), 1–9.
- Russell, J., Davis, L., McNeill, J., Sebire, S., Haasel, A., Powell, J., i Cooper, A. (2011). Adolescent girls' and parents' views on recruiting and retaining girls into an after-school dance intervention: Implications for extra-curricular physical activity provision. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(91), 1–9. <http://doi.org/10.1186/1479-5868-8-91>
- Scharoun, S. M., Reinders, N. J., Bryden, P. J., i Fletcher, P. C. (2014). Dance/Movement Therapy as an Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Dance Therapy*, 44(2), 209–228. <http://doi.org/10.1007/s10465-014-9179-0>
- Schott-Willmann, F. (2015). *Primitive Expression and Dance Therapy. When dancing Heals.* (Trad. T. Holden). Nueva York: Routledge (Original en francés, 2012).
- Serra, M. M., Baravalle, M. G., Marimon, X. G., i Crous, G. S. (2013). Proyectos educativos en danza: una realidad creativa en construcción. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 20(24), 154–157. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4482566> \nC:\Users\mnh\AppData\Roaming\Mozilla\Firefox\Profiles\q4g4gz8w.default\zotero\storage\TH6GFMVX\articulo

.html

Sinsky, C. (2010). Isadora Duncan: Life and Literary Connections (1877-1927). Retrieved

November 22, 2015, from

http://modernism.research.yale.edu/wiki/index.php/Isadora_Duncan

Sivvas, G., Batsiou, S., Vasoglou, Z., i Filippou, D. (2015). Dance contribution in health

promotion. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(3), 484–489.

<http://doi.org/10.7752/jpes.2015.03073>

Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C. Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent

thinking and creativity: Realising a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, 1, 1–35.

<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Queyquep, E. (2008). Las teorías del movimiento de Laban: la perspectiva de una

danzaterapeuta. En H. Wengrower y S. Chaiklin (Coord.), *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia* (pp. 239-258). Barcelona: Gedisa.

W.H.O., Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the

International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the

representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100)

and entered into force on 7 April 1948.

Zach, S., Inglis, V., Fox, O., Berger, I., i Stahl, A. (2015). The effect of physical activity on

spatial perception and attention in early childhood. *Cognitive Development*, 36, 31–39.

<http://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.08.003>

Zander, L., Kreutzmann, M., West, S. G., Mettke, E., i Hannover, B. (2014). How school-based

dancing classes change affective and collaborative networks of adolescents. *Psychology*

of Sport and Exercise, 15(4), 418–428. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.004>